

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA REGINA LUVISON PAIM

**ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO INDISSOCIÁVEL À
APROPRIAÇÃO DA LEITURA: DESAFIO MANIFESTO JUNTO
ÀS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Cristina Di Palma Back.

**CRICIÚMA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P143a Paim, Fernanda Regina Luvison.

Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura : desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras / Fernanda Regina Luvison Paim ; orientadora : Angela Cristina Di Palma Back. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

188 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

1. Professores alfabetizadores. 2. Professores alfabetizadores - Formação. 3. Alfabetização. 4. Ensino de leitura. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

FERNANDA REGINA LUVISON PAIM

**ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO INDISSOCIÁVEL À
APROPRIAÇÃO DA LEITURA: DESAFIO MANIFESTO JUNTO
ÀS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação, Linguagem e Memória, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 16 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Angela Cristina Di Palma Back – Doutora – (UNESC) –
Orientadora

Prof. André Cechinel – Doutor – (UNESC)

Prof.^a Claudia Finger-Kratochvil – Doutora – (UFFS)

Aos meus alunos, crianças curiosas e desejosas de entender os “porquês” do mundo, que me contagiaram.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa e lembrar o percurso vivido, me vêm à memória muitas pessoas especiais que estiveram ao meu lado, nos muitos quilômetros percorridos, de Torres/RS a Criciúma/SC, nesses dois anos de dedicação ao mestrado. Nesta página, consta uma tentativa de retribuir, um pouco, todo o apoio que recebi.

Primeiramente, aos meus pais: Beatriz e Fernando, um agradecimento pela vida e pelo amor, mesmo que separadamente, com as relações distintas que estabelecemos, a certeza de que posso contar sempre com vocês me torna feliz e agradecida. Minha mãe, mulher forte, que, pelo seu exemplo, me ensino a ter coragem e a sonhar.

Aos meus irmãos, maternos e paterno: Felipe, Leonardo e Frederico, pelo amor de vocês e pela compreensão quanto à minha ausência nesse período. A existência de vocês em minha vida faz com que eu me esforce para ser uma pessoa melhor, me sinto responsável por ambos, desejo poder estar sempre ao lado de vocês, para apoiá-los e vê-los felizes.

À minha avó Zamar e ao meu avô Arlindo pelo exemplo de integridade e pelo amor, muito presentes na minha vida sempre. Foi um ano difícil, porque nos despedirmos do “Vô Pancho”; nunca é fácil, ainda que as rugas, o caminhar lento e os cabelos brancos, insistam em nos lembrar que a vida tem seu ciclo. Ficam as lembranças boas e a gratidão de um avô amoroso e brincalhão. Lembro-me da nossa última conversa e do quanto aprendi com ele sempre.

À minha tia Maira por ter se tornado uma amiga, com quem posso dividir os assuntos da profissão e da vida.

Ao meu namorado Cristian, que chegou na minha vida na hora certa, de repente, se tornou fundamental a sua presença, o seu sorriso e o seu carinho. Obrigada pelo seu apoio e pela maneira com que cuida de mim e me faz feliz.

Às amigas, que a docência na Escola São Domingos me trouxe, Bibiana, Pauline e Carine, por todas as vezes em que a brisa do mar, acompanhada de um chimarrão e da amizade, nos fizeram “filosofar” sobre os sonhos para a vida e para os rumos da educação. À Ana Paula, com quem dividi a alegria do exato momento em que soube da aprovação no processo seletivo do Mestrado e com quem, tantas vezes, me enredei em conversas até perder a hora. À Biba, que hoje é uma pessoa do meu convívio pessoal e que representa tantas coisas pra mim: colega de profissão, vizinha, amiga e confidente.

Aos colegas do Obeduc, pelas importantes contribuições sobre “Ler & Educar” e pela amizade que construímos. Principalmente, a Aline, que se tornou uma amiga tão especial, tantas vezes me acolheu com uma cama macia e um banho quente, também com suas palavras de apoio e motivação.

À Prof.^a Dr.^a Angela Cristina Di Palma Back pela oportunidade de aprender tanto com você, por sua atenção e pelo carinho com que sempre me acolheu e me orientou nesse percurso, pelas oportunidades e experiências que me proporcionou, as quais, certamente, deixaram marcas muito significativas na minha formação. Também à sua família, pela gentileza com que sempre me receberam nos sábados de orientação.

Às duas escolas da rede municipal de Criciúma, por terem possibilitado a realização da pesquisa. Às professoras que se dispuseram a compartilhar comigo suas narrativas.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, o agradecimento pela contribuição de todos os professores, durante as aulas e as conversas informais, nos corredores, as quais foram muito valiosas nesse processo acadêmico.

Aos professores André Cechinel e Claudia Finger-Kratochvil, membros da banca examinadora, pelas importantes contribuições a este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Torres/RS que me concedeu a licença para qualificação profissional nesses últimos meses do mestrado.

À Capes pelo apoio financeiro que viabilizou essa pesquisa.
Muito agradecida!

E eu me sinto completamente feliz. Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles

RESUMO

A pesquisa tem como tema as concepções teórico-metodológicas das professoras sobre alfabetização e sua correlação com as experiências que consideram constitutivas da sua prática pedagógica. Objetivamos analisar as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas narrativas sobre o seu próprio processo formativo. Para tanto, mobilizamos um referencial teórico que se constituiu em um entrelugar que concilia as contribuições da Psicolinguística, Linguística Aplicada e Educação (Cagliari, 1998; Kato, 1999, Kleiman, 1995, 1999, 2001, 2005; Kramer, 1999, 2004, 2007; Libâneo, 2010, 2015; Nóvoa, 2010; Solé, 1998 entre outros). O trabalho se configurou como uma pesquisa de campo, com nove (9) professoras alfabetizadoras (docentes das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental), em serviço no contexto de duas escolas municipais de Criciúma, no ano de 2015. As escolas em que a pesquisa se desenvolveu estiveram anteriormente vinculadas ao projeto “Ler & Educar”, estabelecido como critério de escolha, o nível em que atendem, sendo: educação infantil ao ensino fundamental. Os instrumentos foram: questionário e entrevista semiestruturada. As ocorrências, provenientes do material coletado nas entrevistas, foram selecionadas e discutidas por blocos temáticos, que chamamos de categorias, pelos critérios de adequação ao recorte do objeto e pela regularidade nas narrativas. Os contextos de restrição foram assim identificados, porque não vieram a se constituir como categorias. Os resultados indicam que as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas práticas de alfabetização e ensino de leitura. Diante do exposto, esperamos contribuir no sentido de incitar a elaboração de práticas com os professores que os reconheçam como agentes do seu próprio processo de formação.

Palavras-chave: Formação do professor. Alfabetização. Leitura.

ABSTRACT

The present research has as theme teachers' theoretical-methodological conceptions on literacy and its correlation with the experiences they consider are constitutive of their pedagogical practice. Thus, the aim of this work is to analyze literacy teachers' theoretical-methodological conceptions, according to their narratives about their own training process. The literature review was based on contributions of Psycholinguistics, Applied Linguistics and Education (Cagliari, 1998; Kato, 1999, Kleiman, 1995, 1999, 2001, 2005; Kramer, 1999, 2004, 2007; Libâneo, 2010, 2015; Nóvoa, 2010; Solé, 1998, among others). It was a field research and the subjects participating were nine (9) literacy teachers, working on the first, second and third grades in the elementary school in the municipality of Criciúma, in the South of Santa Catarina, Brazil, in the year 2015. The research was carried out in schools which had been, previously, linked to the project "Read & Educate" and the criterion of choice set out was the level they work with, that is, early childhood education in elementary school. Data collection was done through a questionnaire and a semi-structured interview and they were selected and discussed considering the thematic groups, which were called categories, the criteria of adequacy to the objective and the narrative regularity. The restriction contexts were thus identified because they could not be constituted as categories. Results show that reading science discoveries have not passed on literacy and reading teaching practices, but this research may contribute to encourage the development of practices together with teachers so that they can be recognized as agents of their own training process.

Keywords: Teacher Training. Literacy. Reading.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano – ANA 2014.....	39
Tabela 2 – Taxa de reprovação dos estudantes do ciclo de alfabetização, na rede municipal de Criciúma/SC, em porcentagem (%).....	43
Tabela 3 – Indicador de adequação dos cursos de graduação e a atuação de docentes nos anos iniciais, em escolas da rede municipal de educação, Criciúma/SC (2014).....	45
Tabela 4 – Perfil das professoras alfabetizadoras.....	103
Tabela 5 – Cronograma das entrevistas em 2015.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
UFSC	Universidade Feral de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
VWFA	do inglês: <i>Visual Word Form Area</i> ; Tradução livre: Área da Forma Visual das Palavras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 MAPEAMENTO CONJUNTURAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO VS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	31
1.1 O CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	31
1.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)	37
1.3 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA REDE PÚBLICA	46
1.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO	48
2 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	49
2.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL E PEDAGOGIA NOVA: A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS VIGENTES	49
2.2 A NECESSIDADE DA RUPTURA COM A LÓGICA ESCOLARIZADA NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	55
2.3 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO	69
3 O CONHECIMENTO ESPECÍFICO NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	70
3.1 A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO	71
3.2 A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE LEITURA	86
3.3 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO	94
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	95
4.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO LER & EDUCAR – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC/CAPES	99
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PROCESSO DE ESCOLHA DOS SUJEITOS	100
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	106
4.3.1 Instrumentos	107
4.3.2 Análise dos dados – proposições	110
4.3.2.1 Categorias	111
4.3.2.2 Contextos de Restrição	113
4.4 A FORMAÇÃO NO DECURSO DA PESQUISA	115
4.5 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO	117

5 ANÁLISE DE DADOS	118
5.1 A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DIANTE DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DOS ALUNOS, A HETEROGENEIDADE DAS TURMAS E O DESAFIO DA (NÃO) APRENDIZAGEM	118
5.2 AS PROFESSORAS E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A (NÃO) RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	129
5.3 AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR	142
5.4 A ESCOLA E O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR REFLEXIVO-CRÍTICO	164
5.5 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE(S).....	181
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	184
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	186
APÊNDICE D – CONTEXTO AMPLIADO	187

INTRODUÇÃO

Apresentar este trabalho, aos leitores, nessas palavras introdutórias, inevitavelmente, implica resgatar a relação da autora com o tema e as motivações que conduziram a pesquisa, cuja dissertação é produto. Neste percurso, a escrita deste trabalho se entrelaça com a história de vida, permeada por escolhas teóricas, metodológicas e afetivas. Houve um intenso processo reflexivo, que envolveu muitos rascunhos, leituras e diálogos para organizar as ideias e cercar o objeto. A interação com os pares, a escuta atenta das contribuições de pesquisadores experientes, também a oportunidade de ter participado de alguns eventos e de comunicar trabalhos, se somam à elaboração desta discussão.

O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas a redação do texto em si não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. (GERALDI, 2010, p.15)

Damos lugar ao relato da experiência vivida, um processo tão frutífero pessoalmente e academicamente, porque a partir dos acontecimentos cotidianos vamos elaborando o nosso pensamento teórico e vice-versa, já que são, inevitavelmente, as questões que nos provocam que orientam o nosso enunciado. Assim, trata-se fundamentalmente de formar a pesquisadora, inquieta com a realidade, desejosa de prestar contribuições nos contextos e processos educativos em que está inserida.

Este trabalho está vinculado a um Programa de Pós-graduação em Educação, o que possibilitaria uma variada gama de temáticas. Contudo, nunca houve dúvida diante da possibilidade de desenvolver uma pesquisa no campo da educação, que seria uma discussão acerca da escola de educação básica. Olhar para a escola com a perspectiva de pesquisadora, foi uma nova experiência, antes aluna, depois professora, agora um novo ponto de vista, quantas descobertas, que merecem ser compartilhadas e que ganham voz por meio desta publicação.

A metodologia da pesquisa, em que optamos por estar com as professoras e colher as suas narrativas, certamente propiciou a

elaboração da narrativa da autora, aqui compartilhada. A graduação em Pedagogia e a iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais, nas redes pública e privada, pela aproximação entre a teoria e a prática, trouxeram as primeiras inquietações quanto às práticas pedagógicas. A especialização em “Psicopedagogia Clínica e Institucional” e as contribuições interdisciplinares ajudaram a aprofundar a compreensão acerca da complexidade das relações estabelecidas no contexto escolar.

Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudo de certos conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. (...) Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. O que pretendo discutir aqui é que, talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torna professores. (GERALDI, 2010, p.3)

As palavras do autor nos incitam a perceber que a certificação nos habilita a exercer a docência, mas, tornar-se professor é uma experiência permanentemente inconclusa. É na ação, no contexto do trabalho, no território da escola, no confronto com o ineditismo do cotidiano, a cada dia formamos e nos formamos. São os alunos que perguntam que nos fazem perceber que não temos todas as respostas, são os que “não aprendem” que nos fazem sentir necessidade de rever os padrões, são os que não param sentados que nos fazem perceber que tudo está em movimento o tempo todo.

Já no mestrado, o aporte inicial para a realização deste estudo é oriundo da participação no projeto “Ler & Educar”¹, em que se desenvolveram ações junto aos professores, das diversas áreas, em serviço nas escolas de educação básica de Santa Catarina, da rede pública, com foco na leitura enquanto competência a ser ensinada na escola. Inseridos nessa trajetória, de pesquisa teórica e empírica, foi possível a elaboração do conceito de leitura, na perspectiva interacionista. Salienta-se ainda que um dos processos vinculados à metodologia do projeto supracitado, realização de grupos focais², nas

¹ Mais informações sobre o projeto supracitado e suas contribuições para essa pesquisa no capítulo quatro (4), no qual se descreve a metodologia do trabalho.

² Formaram-se grupos de professores, nas escolas vinculadas, com o foco de discutir sobre “leitura”. Essa técnica de pesquisa, entendida pelo grupo de

escolas vinculadas, constituiu-se em um momento de profunda reflexão dos envolvidos na condução da pesquisa, apresentando dados sobre as concepções de leitura dos professores e, também, como dizem ensiná-la em sala de aula, entre outros resultados.

Desta forma, partindo das contribuições de atuar como pesquisadora neste projeto de pesquisa, quando discutimos sobre o conceito de leitura, nesta dissertação, estamos investigando o ato de ler o texto escrito. Dizer isso implica perceber dois elementos envolvidos: leitor e texto, em interação, segundo essa perspectiva teórica. Nesse contexto, o leitor é um agente ativo, que, no momento da leitura, realiza uma atividade cognitiva complexa, em um esforço que envolve não somente decodificar o código, mas também construir o significado. Com isso, a leitura é um processo mediado pelo texto, em que se relaciona o que já se sabe com o que se aprende de novo (SOLÉ, 1998; KATO, 1999; KLEIMAN, 1999, 2001).

Por outro lado, o diagnóstico elaborado a partir dos grupos focais indica que as concepções dos professores são dispersas, caracterizando de forma simbólica o ato da leitura. Pouco se observou quanto a uma postura mais reflexiva dos professores sobre as habilidades envolvidas no ato de ler e sobre as práticas pedagógicas que podem contribuir com esse aprendizado. Apresentam-se algumas falas dos professores³, para ilustrar: “É uma jornada de aumentar a concentração”; “É uma visão de mundo”; “Leitura é viajar em várias formas, no mundo da gramática”; “Leitura é um mundo vasto, onde se viaja sem sair do lugar”.

Na participação como observadora e/ou como moderadora da interação desencadeada durante esses encontros, no núcleo de pesquisa de Criciúma/SC, percebeu-se que os professores se sentiam inseguros e despreparados para conduzir atividades de leitura, relegando maior responsabilidade ao professor de línguas, que supostamente teria competência para isso. Houve também relatos de que os alunos não gostam e não sabem ler. Os professores mostraram-se desorientados, desejosos de uma orientação de “como fazer”, para mudar essa problemática. De posse dessas contribuições, acrescentaram-se as discussões de outros teóricos e também dados nacionais sobre a proficiência em leitura para configurar-se o projeto desta pesquisa.

pesquisadores como processo de coleta de dados e de pré- formação, proporcionou uma interação entre os participantes, passando por momentos de entrevista semiestruturada e de estudo de textos.

³ Cabe destacar que as falas são provenientes dos relatórios preenchidos pelos bolsistas que observaram a realização do encontro.

As discussões sobre leitura têm ganhado cada vez mais espaço no ambiente acadêmico nos últimos anos (KATO, 1999; SOUZA; GARCIA, 2012), contudo, ao que os dados do projeto indicam, na escola básica ainda são pouco conhecidas as contribuições da ciência da leitura⁴. Um fator que vem impulsionando as pesquisas são os dados⁵ preocupantes revelados pelas avaliações nacionais. Em síntese, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011-2012 nos revelam o baixo percentual (26%) de brasileiros que se enquadram no último nível: alfabetismo pleno. Ou seja, somente 26% da população brasileira adulta consegue compreender e interpretar textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações; enfim, o que se entende por um leitor proficiente.

Na amostra dos pesquisados pelo INAF, que possuem escolaridade correspondente ao ensino fundamental I, a maior porcentagem encontra-se no nível de alfabetismo rudimentar (44%). Os pesquisados com nível de escolaridade corresponde ao ensino fundamental II e ao ensino médio, a maioria compõe o nível de alfabetismo básico (respectivamente, 59% e 57%). Ainda que a porcentagem de alfabetizados plenos tenha aumentado de um nível de escolaridade (do ensino fundamental II para o ensino médio) para o outro, sendo de 15% para 35% e a porcentagem de alfabetizados rudimentar tenha diminuído, passando de 25% para 8%. Por outro lado, em linhas gerais, entre os pesquisados que cursaram toda a escolarização básica, só 35% foi avaliada em nível de alfabetismo pleno.

Esses dados sugerem que as aprendizagens promovidas pela escola se dão pela aproximação com o texto⁶, sem que necessariamente

⁴ Quando se fala em ciência da leitura, hoje, estamos nos referindo aos estudos científicos, de diferentes áreas, que têm se dedicado a estudar a leitura, incluindo as contribuições da psicologia e das neurociências. As pesquisas vêm avançando, sobretudo nos últimos 30 anos; a literatura estrangeira tem um conjunto abundante de evidências nessa área e os estudos brasileiros trazem contribuições, no sentido de abranger as especificidades do sistema alfabético de escrita (do Português) e seu ensino (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013).

⁵ Em uma escala que vai de: analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico a alfabetismo pleno.

⁶ Segundo Souza (2012), observam-se, na escola, práticas distorcidas, sob o rótulo de leitura: discussões acerca das ideias principais do texto, preocupação com análise gramatical, leitura como avaliação, para produzir textos etc. Tais constatações revelam um caráter conteudista do ensino, que não tem cumprido

se forme um leitor proficiente; lembrando que os dados coletados são oriundos de sujeitos entre 15 e 64 anos, que, em algum momento de suas vidas, foram alunos, estiveram incluídos na educação formal ou que ainda estão nos bancos escolares. Com isso, os indicadores do INAF trazem importantes contribuições para a discussão sobre o ensino de leitura na escola. Sendo ela uma exigência para a inserção dos sujeitos nas práticas sociais letradas, no contexto de uma sociedade grafocêntrica, que exige o domínio do código escrito desde a realização de simples ações cotidianas até o acesso às formas mais elaboradas do conhecimento (BRITTO, 2012).

Como, então, diante do exposto, estabelecer o recorte investigativo e elaborar os procedimentos metodológicos, respondendo às inquietações ora suscitadas? Diante das preocupações em formar o leitor, percebe-se a necessidade de investigar mais especificamente a etapa inicial da escolarização, buscando elementos para compreender o processo de alfabetização e se tem indicado a possibilidade da aprendizagem da leitura ao longo da educação básica. Conforme salienta Kramer (2004, p. 96-97):

com aquele que deveria ser, se não o principal, um dos objetivos da educação escolar: formação do leitor.

Neste sentido, esta realidade em que atuamos nos mostra que é preciso construir a “tal democratização”. De um lado, porque há ainda mais de 7 milhões de crianças em idade escolar sem vagas. De outro lado, porque durante os últimos 50 anos os índices de repetência da 1ª para a 2ª série do 1º grau, hoje ensino fundamental, oscilaram em torno de 50% no país. Isso significa que o fracasso da escola é o fracasso na alfabetização. Inversamente, o sucesso da escola consiste na garantia do acesso aos conhecimentos, na garantia de uma efetiva aprendizagem e, como primeiro passo, é preciso que a alfabetização aconteça.

Com essa delimitação estabelecida, identificaram-se os agentes que compõem o ato educativo no interior da sala de aula e optou-se por pesquisar a partir da perspectiva das professoras sobre essa aprendizagem, também buscando elementos que possibilitem compreender o seu processo de formação profissional. Nesse ponto, pode-se trazer para o diálogo o posicionamento de Cagliari (1998), que salienta a importância da “competência do professor” alfabetizador para reverter os resultados do alfabetismo no Brasil:

Se formássemos⁷ de maneira correta nossos alfabetizadores, teríamos, neste país, em pouco tempo outra realidade em termos de analfabetismo. Hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas. Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor. (CAGLIARI, 1998, p. 34).

Ambos os autores, Cagliari (1998) e Kramer (2004), contribuíram nessa etapa de delimitação do objeto. Nesses contornos, formulou-se o objetivo geral: Analisar as concepções teórico-metodológicas das

⁷ Nesse trecho, o autor utiliza o termo “formação” para se referir aos cursos de Pedagogia e licenciaturas oferecidos pelas instituições de ensino superior, também, comumente, chamada de formação inicial de professores.

professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas narrativas sobre o seu próprio processo formativo.

Quando optamos por falar em processo formativo, estamos ancorados nas discussões teóricas de autores como: Kramer (2004); Collares; Moysés; Geraldi (1999), Nóvoa (2010) e Libâneo (2002, 2010), para iniciar-se a discussão sobre a necessidade de uma nova epistemologia da formação. Em linhas gerais, posteriormente aprofundado no capítulo três (3), entende-se a formação como um processo contínuo, que se dá ao longo da vida, por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham o nosso existir. Assim sendo, não há como estabelecer um período e momento programado para que aconteça. Por esse viés, as professoras, sujeitos da nossa pesquisa, são elas próprias que se formam (NÓVOA, 2010). Também, marcada por apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais. Assim, os momentos, comumente, chamados de: formação inicial e formação continuada, ambos se enquadram ao que Nóvoa (2010, p. 172) relacionou como “a obtenção de certos objetivos educacionais ou a satisfação de um conjunto de exigências de avaliação”.

Na conjuntura vigente, o que se vê é a “formação inicial”, em tese, associada ao período anterior à atuação profissional e a segunda nomenclatura, chamada “formação continuada”, associada ao período em que, quando o(a) professor(a) já atua como docente, participando de atividades oferecidas pelas instituições com quem tem vínculo empregatício e/ou parcerias estabelecidas com as próprias instituições de ensino superior e outras. Entre outros possíveis usos para o termo.

Cabe salientar que a crítica a essa “visão desenvolvimentista” (NÓVOA, 2010) não desconsidera, de maneira nenhuma, a importância das discussões que indicam a necessidade de reformulação das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia⁸ e licenciaturas, por exemplo, como na fala de Libâneo (2010), que problematiza o espaço do conhecimento específico vs conhecimento metodológico nesses cursos que são requisito para o exercício da docência. Bem como as problematizações levantadas (KRAMER, 2004) acerca dos momentos, ditos formativos, oferecidos aos professores em serviço nas redes de ensino.

⁸ O curso de Pedagogia, factualmente, como prevê a legislação, é o curso de graduação que deve formar os professores da educação básica – educação infantil, ensino fundamental I e formação de professores em nível médio; entre outras habilitações.

E, sim, contribuí para a percepção da abrangência do conceito de formação e de sua natureza multifacetada, diante dos diversos fatores que a compõem, como um processo natural e contínuo. Também ajuda a pensar sobre a errônea dicotomia presente entre teoria e prática nessas propostas. Nóvoa (2010) sugere uma concepção da formação que permita ao indivíduo “pensar-se na ação”. O que indica que “não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (NÓVOA, 2010, p. 172-173). Sendo assim, a natureza do conceito posto é eminentemente autoformativa, que se dá também de modo assistemático, junto ao professor em serviço. Discutir esse conceito revela uma postura cuidadosa, de não restringir a formação ao conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos, sistematizados; e, por vezes, reforçando a polaridade dicotômica. A formação em serviço agrega muito do que se permitiria sistematizar (cap. 2).

No contexto dessa elaboração teórica, apresentam-se os objetivos específicos:

- Conhecer como as professoras avaliam o seu percurso formativo e os aspectos que são destacados como constitutivos da prática pedagógica que desenvolvem.
- Identificar as concepções teórico-metodológicas presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras.
- Indicar elementos que possam contribuir para o processo formativo dos professores alfabetizadores, diante das suas narrativas e das suas necessidades reais.

Diante da delimitação do problema, estabeleceram-se os elementos metodológicos que viabilizam a investigação. O trabalho se configurou como uma pesquisa de campo, com nove (9) professoras alfabetizadoras (docentes das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental), em serviço no contexto de duas escolas⁹ municipais de Criciúma, no ano de 2015. Os instrumentos foram: questionário e entrevista semiestruturada.

O capítulo um (1) se caracteriza como um mapeamento conjuntural no contexto da alfabetização, em que são trazidos elementos que ajudam a compreender o contexto investigado, que serão

⁹ Essas escolas, anteriormente, estiveram vinculadas ao projeto já mencionado, “Ler & Educar”, escolhidas pelo critério dos níveis que atendem: educação infantil ao ensino fundamental.

posteriormente acionados na análise, propriamente dita, dos dados coletados em campo. Nele explica-se o processo de ampliação do ensino fundamental de oito (8) para nove (9) anos e as alterações decorrentes da proposta do ciclo de alfabetização.

O capítulo dois (2), de cunho teórico, apresenta o conceito de educação (formal), bem como, nesse percurso, refletiu-se sobre os sujeitos que constituem o espaço da escola, dentre eles o professor, e sobre a possibilidade de romper com a lógica escolarizada, na construção de uma teoria crítica da educação, bem como aprofunda-se o conceito de formação (inicial e continuada [sistemática]), indicando o quanto tem sido associado ao modelo escolar e sugerindo a necessidade de uma nova episteme, que compreenda um espaço formativo que se na experiência da escola, na interação com os seus, dadas as condições objetivas que ali se encontram (formação em serviço [assistemática]).

Os conhecimentos específicos, necessários ao professor alfabetizador, terão lugar junto ao capítulo três (3), dando destaque ao processo de como se aprende a ler, na perspectiva teórica adotada, e o tratamento didático necessário para ensinar leitura. No empenho de compreender a especificidade desse processo, que requer um ensino explícito, não bastando apenas aproximar a criança do texto.

No capítulo quatro (4), será mostrada detalhadamente a trajetória metodológica, caracterizando o contexto e os processos de escolha dos sujeitos, a tabulação dos dados a partir do questionário. Também se explica o processo de como se pretende lidar com os dados e apresenta-se o modo como as categorias de análise foram pensadas e os contextos de restrição desdobrados da reflexão categorial. Por fim, abre-se um adendo para indicar a realização da pesquisa como uma atividade com potencial formativo, tanto para a pesquisadora, como para as pesquisadas.

No capítulo cinco (5), debruçamo-nos sobre a análise dos dados, de modo a apresentar as seções considerando o modo como as ocorrências foram selecionadas e discutidas por blocos temáticos, a saber:

- A perspectiva das professoras alfabetizadoras diante do contexto sociocultural dos alunos, a heterogeneidade das turmas e o desafio da (não) aprendizagem.
- As professoras e a aprendizagem da docência: a (não) relação entre a teoria e a prática.
- As concepções teórico-metodológicas das professoras sobre o processo de alfabetização e a formação do leitor.

- A escola e o processo formativo do professor reflexivo-crítico.

Na última seção, apresentam-se as considerações finais. Diante dos resultados, procurou-se contemplar o objetivo geral e os específicos, conforme apresentado nessa introdução. Certamente, não se tratam de respostas conclusivas, mas sim de possíveis contribuições para outras novas investigações. Os resultados indicam que as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas práticas de alfabetização e ensino de leitura que promovam a formação de leitores. Diante do exposto, espera-se contribuir no sentido de incitar a elaboração de práticas com os professores que os reconheçam como agentes do seu próprio processo de formação.

1 MAPEAMENTO CONJUNTURAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO VS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Neste capítulo que segue, vamos tecer o que estamos chamando de mapeamento conjuntural no contexto da alfabetização, ou seja, trazemos elementos que ajudam na compreensão do contexto investigado. A seguir, passaremos por três tópicos, como forma de apresentar os contornos provenientes da política educacional de ampliação do ensino fundamental no Brasil. Sendo eles: as orientações do Ministério da Educação (MEC), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a proposta de formação do professor em serviço nas turmas de alfabetização da rede pública.

Estamos entendendo que os dados estatísticos, junto do aporte teórico, possibilitam-nos compreender o contexto da pesquisa. Com essas informações prévias, posteriormente nos respaldam na análise dos dados, propriamente dita. Os dados das entrevistas: as narrativas das professoras alfabetizadoras serviram como um contraponto, que nos possibilitaram dar um tratamento qualitativo, no sentido de desvendarmos os diversos aspectos que influem sob os indicadores.

1.1 O CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Nesse subtítulo, trazemos os aspectos da legislação educacional vigente, sobretudo o que é estabelecido no documento intitulado: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade”. Esse texto é composto por orientações do MEC (BRASIL, 2007), na parte introdutória, e por textos, em que diversos autores assumem a autoria, entre eles: Goulart (2007), Kramer (2007), Leal; Albuquerque; Morais (2007); na elaboração dos conceitos que permeiam a escola de ensino fundamental, sobretudo, interessamos pelas discussões referentes ao ciclo de alfabetização.

A escola básica vinha de uma organização seriada, as crianças ingressavam na primeira série com sete (7) anos para se alfabetizar¹⁰ ao longo desse ano letivo e o ensino fundamental seria concluído até a oitava série, quando o aluno teria, por volta de quatorze (14) anos. Nesse

¹⁰ Cabe destacar que aqui estamos usando o termo “alfabetização” como a aprendizagem inicial da leitura, que compreende a capacidade de decodificar o sistema alfabético e automatizar as relações grafema-fonemas durante a leitura.

contexto anterior, a “idade certa” para se alfabetizar seria aos sete (7) anos de idade.

Depois de 2006, teve início a organização do “Ensino Fundamental de nove anos” no Brasil, as crianças de seis (6) anos de idade começaram a ser recebidas no ensino fundamental I, que passa a ser composto por mais um ano de escolarização, totalizando nove. A implantação dessa política educacional teve como objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 7). O prazo estabelecido foi até 2010 para a implantação completa nas escolas brasileiras. Esse contexto abrange não apenas o direito de acesso dessas crianças ao ensino fundamental, mas sobretudo a sua permanência e a qualidade das situações de aprendizagem.

O “ciclo de alfabetização” passa a ser composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, com progressão continuada, em defesa do direito de que todas as crianças sejam alfabetizadas. Com a ampliação, pretende(u)-se desenvolver o trabalho de alfabetização sem o medo da reprovação, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e respeitando o tempo de cada criança.

É esse contexto histórico que contribui para justificarmos a pesquisa. O professor, diante desse momento de modificações que apresentam pontos de ruptura, se vê frente a uma nova concepção vigente que propõe novas práticas pedagógicas de alfabetização. Assim, temos uma medida de alteração na legislação educacional que impõe que os professores estejam bem preparados para atender à demanda da vida prática na sala de aula. Dessa forma, o que estamos discutindo se refere especificamente às condições pedagógicas objetivas para efetivar essa proposta, no sentido de investir em um aumento das situações de aprendizagem e não apenas um aumento de dias letivos sem efetivo significado. Poderíamos ainda discorrer sobre tantos outros aspectos que estiveram envolvidos nesse processo ou que deveriam, tais como: conscientização da opinião pública, investimento financeiro (mais professores, funcionários, aumento do espaço físico e aquisição de material didático-pedagógico), adaptação administrativa etc.

A formação (competência, conhecimento) dos professores alfabetizadores, sobretudo aqueles já em serviço nas redes de ensino, precisa ser problematizada no esteio do que propusemos ao discutir o próximo capítulo. Porque não se trata apenas de substituir as nomenclaturas – série por ano – a alteração está fundamentada em outras concepções educacionais, que precisariam ser discutidas em conjunto, sobretudo com aqueles que trabalham diretamente com as

crianças: os professores. Dentre os aspectos que podem ser destacados, está o cuidado no acolhimento das crianças de seis (6) anos, que implica perceber a necessidade de respeitar o seu período de desenvolvimento e a sua condição de “ser criança”.

A turma de 1º ano representa uma transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. E ainda se discute qual é o seu perfil e como deve ser o trabalho pedagógico com essa turma, inclusive entre os professores é comum a afirmação “é o antigo pré”. Há ainda outras complexidades, como os casos daquelas crianças que não frequentaram as creches e pré-escolas, que são oriundas de um convívio mais restritivo, familiar e comunitário. Conforme também discute Goulart (2007, p. 87):

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não frequentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado.

Também pode-se destacar a importância de discutir o engajamento desses três primeiros anos, tendo clareza sobre como esse processo será conduzido, gradativamente, propondo novos desafios na medida adequada, para se alcançar o mesmo objetivo comum: alfabetizar as crianças. Ainda é importante enfatizar que a mudança implica em uma reflexão acerca de todo o ensino fundamental se reconfigura, do 1º ao 9º ano. Kramer (2007, p. 19-20) corrobora ao tratar do necessário entrosamento entre as etapas da educação básica:

Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental.

Interessa-nos essa discussão porque o sujeito foco do trabalho nas classes de alfabetização é a criança, em especial as de 6 a 8 anos. Nesse sentido, a alteração impõe, ou deveria, uma reflexão sobre algumas contradições que pairam pelo território da escola. É um momento importante para alertar os profissionais da educação, no sentido de esclarecer que a escola tem tido um fim em si mesma. Dizendo em outras palavras, o objetivo da educação não deveria ser a escolarização, como se tem visto. Com isso, quer-se discutir que a proposta da educação infantil não deveria ser apenas de preparar o aluno para o ensino fundamental, nem o ensino fundamental para o médio e nem o ensino médio para o vestibular. Trata-se de perceber que nossas crianças e adolescentes necessitam de ações pedagógicas investidas do objetivo de atender às necessidades e de desenvolver as potencialidades condizentes com cada etapa do processo de desenvolvimento humano, cada qual com suas especificidades. Segundo a mesma autora, também é fundamental perceber que:

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15).

Se a implantação do ensino fundamental de 9 anos viesse a acontecer de maneira como sugerem os documentos e os textos teóricos disponibilizados pelo Ministério da Educação, teríamos uma escola que respeita as crianças como sujeitos da aprendizagem. Mas, da proposta à implantação, temos um longo percurso, os dados nos trarão alguns indicadores, ainda que o nosso objetivo não seja avaliar isso.

O nosso olhar recai sobre a possibilidade de qualificação da alfabetização devido à ampliação do ensino fundamental. No que tange rever as concepções e práticas de alfabetização, para que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça de maneira contextualizada. Pode-se destacar: a necessária formação do professor alfabetizador, para que atue como um agente de letramento (Kleiman, 2005); a incoerência pedagógica de atividades mecânicas na alfabetização e sem significado; a preocupação com a formação de leitores.

É urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que leem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola (BRASIL, 2007, p. 10-11).

No que se refere às práticas de alfabetização, as orientações teóricas, segundo o Ministério da Educação, por meio dos pesquisadores que contribuem para a elaboração do aporte teórico, salientam a

importância do contato dos estudantes com diversos textos, pertencentes às variadas esferas de atividade humana, e a necessidade da intervenção do professor, para garantir a alfabetização. O conceito de alfabetização e letramento, que se verifica no documento supracitado, é o de Magda Soares¹¹ (apud LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 70) que considera: “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. A perspectiva de alfabetização que defendemos neste trabalho se distingue da matriz teórica a que a autora citada se integra, muito embora saibamos da contribuição exitosa para os estudos da leitura que essa autora tem tido.

O documento também menciona o desenvolvimento de estratégias de leitura, trazendo o referencial teórico de Izabel Solé, no que se refere à capacidade de antecipação, elaboração de hipóteses, condições de comparar textos etc. Aprofundaremos as discussões sobre o processo de formação do leitor, nessa mesma perspectiva, mais adiante, no capítulo seguinte (ver item 5.3).

Também é importante destacar, por meio da citação abaixo, que compõe o material intitulado: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, o desejo de que sejam revistas as propostas de ensino, sobretudo nos anos iniciais:

¹¹ Sobre essa abordagem da autora citada: Back; Borttolin; Cardoso (2013) e Back; Schlickmann; Carvalho (2014).

Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a sequência de letras correspondente. Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, temos condições de promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 78).

Quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, são incorporadas as discussões teóricas que salientam a importância de que o alfabetizando compreenda a relação entre a oralidade e a escrita, na perspectiva dos estudos da psicogênese da língua escrita, representados pelas produções teóricas da psicolinguista Emilia Ferreiro, em que concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

Podem-se considerar que as orientações presentes no documento apresentam uma matriz teórica difusa. O leitor que tomar em mãos esse material, supõe-se o professor do ensino fundamental, encontrará dificuldades em desenvolver sua prática à luz do aporte teórico apresentado.

1.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

Estamos tendo acesso aos dados que nos proporcionam mapear a conjuntura, segundo a proposta do “ciclo de alfabetização”, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) divulgou recentemente (a partir de agosto de 2015) os Painéis Educacionais dos estados e municípios, com informações consolidadas sobre o cenário educacional. Correlacionamo-las às informações da plataforma, no que perpassa três eixos: trajetória, contexto e aprendizagem. Dentro dos

eixos, destacaremos, respectivamente, como forma de ilustrar a situação: taxa de reprovação, indicador de adequação da formação docente e resultados das avaliações.

Quanto a isso, interessa-nos, em especial, trazer os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, das crianças do 3º ano do ensino fundamental, concluintes do Ciclo de Alfabetização, por meio de testes cognitivos. Vamos olhar, especificamente, somente para o que se refere ao nível de proficiência em leitura, o que nos interessa nesta pesquisa.

Na edição de 2014¹², aplicada de 17 a 28 de novembro, participaram da avaliação 49.176 escolas públicas e cerca de 2,5 milhões de estudantes de todo o Brasil. Propomo-nos a discutir, em específico, os dados do município de Criciúma, situado no estado de Santa Catarina, por se tratar das dimensões geográficas em que esta pesquisa de dissertação se desenvolveu.

Tabela 1 – Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano – ANA 2014

Nível	Descrição	(continua)	
		Percentual (2014)	
		Estado (SC)	Município (Criciúma)
Nível 1	Neste nível, os estudantes são capazes de: ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	12.02 %	12.08%

¹² São consideradas as informações declaradas ao Censo da Educação Básica no ano de 2014 para o cálculo de previsão e participação na avaliação. Para participar da avaliação, a escola deveria ter pelo menos dez estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, bem como somente foram divulgados os resultados das escolas em que 80% ou mais dos estudantes participaram da avaliação.

Tabela 1 – Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano – ANA 2014

(continua)

Nível 2	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</p>	30.67%	34.11%
------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------	--------

Tabela 1 – Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano – ANA 2014

(continua)

Nível 3	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</p>	41.54%	39.41%
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------	--------

Tabela 1 – Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano – ANA 2014

(conclusão)			
Nível 4	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	15.77%	14.40%

Fonte: Dados disponibilizados pelo Inep, sistematizados pela autora.

Cabe ressaltar que os resultados foram apresentados em uma escala de proficiência, de forma progressiva e cumulativa, da menor para a maior proficiência. Ou seja, os estudantes posicionados em determinado nível, deveriam ter desenvolvido as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Na Tabela 1, estabeleceu-se um comparativo entre os resultados estaduais e municipais. A avaliação mostra que não há alterações significativas nos dois contextos representados. Quanto aos resultados, sobretudo, chama-nos atenção o expressivo percentual de crianças que, estando para concluir o 3º ano, considerando que a pesquisa foi realizada no mês de novembro, ainda estão no nível 1 (12.02%, 12.08%), no que se refere ao seu desempenho em leitura. Sendo esse o nível mais incipiente, são crianças de oito (8) anos, em tese, que são capazes apenas de ler palavras, não menos preocupante são as crianças que se encontram no nível 2 (30.67%, 34.11%), que somadas ao nível 1,

registram percentuais de (42.69%, 46,19%), podendo também compreendê-las como incipientes no processo de aquisição da leitura. Portanto, se a escola não vem conseguindo assegurar a alfabetização a todas as crianças, tem-se um panorama que configurará o fracasso escolar para elas, visto que não conseguirão progredir para os anos da escolarização seguintes, considerando que a leitura é o requisito básico para a sua aprendizagem nas demais disciplinas do currículo escolar: matemática, ciências, história etc.; e, sobretudo, para a sua inserção no contexto social, que é extremamente marcado pela escrita.

No nível 3, tem-se ainda um percentual que é inferior à metade das crianças avaliadas (41.54%, 39.41%). O que indica que possam estar encontrando algumas dificuldades para prosseguir com a alfabetização, alcançando níveis mais elevados de proficiência em leitura.

Junto ao panorama acima, mostra-se relevante articular as taxas de reprovação, também apresentadas pela pesquisa. A Tabela 2 mostra, especificamente, os resultados da taxa de reprovação¹³ que se referem aos anos do ciclo de alfabetização, na rede municipal de educação de Criciúma/SC, considerando que ambas as escolas em que a pesquisa se desenvolveu também compõem essa amostra.

Tabela 2 – Taxa de reprovação dos estudantes do ciclo de alfabetização, na rede municipal de Criciúma/SC, em porcentagem (%)

	2013	2014
1º ano	0.00	0.50
2º ano	0.20	1.20
3º ano	5.10	7.50

Fonte: Dados disponibilizados pelo Inep, sistematizados pela autora.

Conforme a legislação vigente, está prevista a progressão continuada para as crianças que estão frequentando do 1º ao 3º ano, com o intuito de possibilitar a continuidade da aprendizagem. Contrariamente, os dados mostram taxas de reprovação no 1º e 2º anos, ainda que baixas. Talvez, possamos pensar que esses casos de crianças que reprovaram no 1º e 2º ano possam se tratar de situações específicas em que a escola e a família tenham, conjuntamente, optado por essa alternativa. Contudo o que podemos observar, a partir dos dados, é um

¹³ Percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano/série, ao final do ano letivo, não apresentam os requisitos mínimos, de aproveitamento e frequência para serem promovidos ao ano/série posterior.

aumento nos indicadores de reprovação em todos os anos, ainda que maiores no 3º ano (5.10%, 7.50%).

Vale ressaltar a importância de que se desenvolva, na escola, um trabalho coletivo, no sentido de assegurar a alfabetização dessas crianças, por meio de um trabalho progressivo e cumulativo, ao longo do ciclo, para que as taxas de reprovação não continuem aumentando, sobretudo ao final do 3º ano, possivelmente resultado de dificuldades no processo de alfabetização que possam ter se prolongado durante o ciclo.

As concepções que embasam as práticas de alfabetização precisam estar afinadas, para que o trabalho tenha prosseguimento nos anos seguintes. Para tanto, justifica-se o nosso interesse em investigar as concepções teórico-metodológicas das professoras sobre a alfabetização. A Tabela 3 mostra um acréscimo de 2.40% (5.1<7.50) na taxa de estudantes, entre 2013-2014, que não alcançaram o aproveitamento (e/ou frequência) para prosseguirem para o 4º ano. Nesse sentido, a fala das professoras poderá revelar possíveis fatores que estejam incidindo sobre essa taxa.

No que se refere à tabela dos indicadores educacionais, interessa levantar elementos que ajudem a discutir sobre a adequação entre os cursos de graduação realizados pelos professores e as turmas em que atuam (ciclo de alfabetização), conforme a tabela a seguir.

Tabela 3 – Indicador de adequação dos cursos de graduação e a atuação de docentes nos anos iniciais, em escolas da rede municipal de educação, Criciúma/SC (2014)¹⁴

Grupos	Descrição ¹⁵	Porcentagem (%)
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	88.60
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	0.80
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	3.90
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	1.70
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	5.00

Fonte: Dados disponibilizados pelo Inep, sistematizados pela autora.

Esse indicador mostra-se relevante, à medida que apresenta o (não) cumprimento das exigências legais para o exercício da docência. O quadro ilustra a habilitação em nível de graduação dos professores que atuam nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, no ano de 2014, na rede municipal de educação em Criciúma/SC. Há uma grande maioria, composta por 88.60% dos professores, com a habilitação mínima adequada para atuar na docência dos anos iniciais. Contudo, ainda que seja uma minoria, chama-nos atenção a existência

¹⁴ A classificação é realizada segundo a adequação da formação inicial dos docentes com relação à disciplina e etapa de atuação na educação básica. Foram trazidos os dados referentes ao município de Criciúma/SC, somente das escolas da rede municipal.

¹⁵ Manteve-se a descrição conforme a fonte.

de situações em que profissionais sem a escolarização mínima exigida estejam atuando como docentes, podendo, ainda, estarem incumbidos de alfabetizar. Esses dados revelam o não cumprimento, por uma amostra minoritária, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, ainda em 1996, estabeleceu:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, n. p.).

Ou seja, transcorridos quase 20 anos do início da sua vigência, ainda há um quadro preocupante de 11.4% dos docentes (somatório dos grupos 2, 3, 4 e 5) sem a qualificação adequada para a docência. Conforme Silveira (2015), a partir dos dados do Censo Escolar (2013), em que apresenta um esboço sobre a escolaridade dos professores do bloco alfabetizador¹⁶ de Santa Catarina, também revelou dados que indicam uma inadequação nesse requisito.

Os dados referentes à escolaridade evidenciam que, dos 16.944 professores responsáveis pelas turmas de 1º ao 3º do Ensino Fundamental no estado de Santa Catarina, apenas um professor não possui Ensino Fundamental completo, o equivale a 0,01%, 1.699 possuem formação de nível médio, e, destes, 5,5% se formaram apenas no Ensino Médio, sem realizar o Magistério. Os demais 90% possuem formação no Ensino Superior (SILVEIRA, 2015, p. 58).

Ainda quanto aos dados de Criciúma/SC, cabe chamar atenção ao Grupo 5, que indica que 5.00% dos docentes que atuam nos anos iniciais não têm ao menos formação superior. Sobretudo, quanto pretendemos indicar a qualificação do professor, em nível do conhecimento teórico-prático como elemento decisivo para a qualidade do ensino nas escolas.

¹⁶ Manteve-se a nomenclatura utilizada por Silveira (2015).

Segundo a pesquisa, esses são dados da realidade local, visto que trazemos um recorte bem específico dos dados. É por isso que utilizamos o questionário, como instrumento diagnóstico, a fim de traçar um perfil dos sujeitos pesquisados. Também, os dados nos ajudam a contrapor esses dados com a amostra (Escola A e Escola B) em que a pesquisa se desenvolveu (ver item 6.2).

1.3 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA REDE PÚBLICA

Diante dessa nova política educacional, estabeleceu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁷, que vem desencadeando diversas ações, dentre elas, a organização de grupos de estudos para os professores que atuam nas turmas de alfabetização. No ano de 2013, recentemente, começou a ser desenvolvida a proposta, que se enquadra nos modelos de formação continuada baseada no Programa Pró-letramento¹⁸. O PNAIC vem oferecendo bolsas de estudo, no valor de duzentos reais (como ajuda de custo), às professoras em serviço nas classes de alfabetização da rede pública, que compreende 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Esse pacto é um compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal, com a meta de assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, quando, em tese, estarão concluindo o ciclo de alfabetização.

Esse trabalho, que se apresenta como de formação dos professores alfabetizadores é presencial e já aconteceu ao longo de dois anos (sendo 2013 e 2014), com carga horária mínima de 120 horas por ano, em que são desenvolvidos estudos e atividades práticas. As atividades práticas são aplicadas às turmas no corrente ano letivo. Os encontros acontecem mensalmente e são conduzidos por orientadores de estudo. A proposta, segundo dados disponibilizados na plataforma eletrônica, tem sido de promover a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares, no que perpassa cinco princípios centrais: currículo inclusivo; integração entre os componentes curriculares;

¹⁷ <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>.

¹⁸ Pró-letramento é definido como um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com algumas universidades e a adesão de estados e municípios para oferecer formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. No que se refere à melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática. Mais informações no site: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>>.

organização do trabalho pedagógico; seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento; ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Os orientadores são professores da própria rede que são preparados, por meio de um curso com duzentas horas de duração por ano, em universidades públicas. O Ministério da Educação recomenda que estes sejam selecionados dentre os tutores formados, anteriormente, pelo Programa Pró-letramento, no respectivo município ou estado e que sejam graduados em Pedagogia ou licenciatura. No estado de Santa Catarina, o que inclui o município de Criciúma, a instituição de ensino superior (IES) responsável por essa formação é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse processo de formação também é acompanhado por um coordenador local, que, entre outras funções, é responsável por estabelecer a comunicação entre município/estado e a IES formadora.

Dentre as atividades realizadas pelos professores alfabetizadores participantes dos estudos tem-se: encontros mensais (totalizando 84 horas), seminários (8 horas), atividades extraclasse (28 horas) e aplicação de atividades com a turma em que atua. No ano de 2013, as discussões se centraram na área de linguagem e no ano seguinte na área matemática. No ano de 2015, o programa teve continuidade.

O nosso objetivo aqui não é avaliar o programa, mas sim, por meio desse exemplo, reiterar a discussão a ser promovida no capítulo seguinte acerca dos modelos de formação de adultos, que se intitulam de “educação continuada”, “curso”, “capacitação”, “qualificação”. Não podemos deixar de considerar que, ao menos em tese, pode-se observar como aspecto positivo, que esse programa parece compreender a reflexão e a ação como conceitos chave para a formação do professor. Em contrapartida, poderíamos mencionar o descompasso, em espaço de tempo, na implantação de tais ações. Visto que primeiro colocou as crianças de seis anos para dentro das escolas fundamentais, para depois investir em ações que possam modificar a trajetória de formação dos professores e sua prática pedagógica, este que é o agente responsável pela execução da nova proposta de alfabetização na idade certa. Ainda, poderíamos questionar a estrutura organizacional, no que prevê uma capacitação aligeirada – curso de 200h – a um professor da rede, que atuará como orientador de estudos. Com isso, têm-se as contribuições de aproveitar alguém do próprio contexto socioeducativo para conduzir o processo. Mas ficam dúvidas quanto ao fato de se o processo formativo se desenvolverá.

Voltemos ao modelo da formação que se propõe pelo PNAIC, e aí podemos perceber indícios de que possa estar se investindo em um processo verticalizado, que vem de instâncias superiores até chegar ao professor, no intuito de ensinar como ele deve exercer a docência, nos moldes do que Kramer (2004) chamou de “efeito multiplicador”.

1.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo, tentamos dar pistas de uma conjuntura na qual se dá a alfabetização, de modo a revelar o contexto de contradição, configurado, sobretudo, com os desdobramentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os elementos aqui apresentados contribuem para a realização de uma análise contextualizada dos dados coletados em campo, se não de modo explícito por ocasião da análise, implícito por fazer parte das discussões desta dissertação.

2 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta seção (e também no que se estabelece com as seções seguintes) apresentamos a construção do referencial que posiciona o lugar teórico desta pesquisa e que, portanto, sustentará as reflexões e a análise dos dados levantados. Ao longo do capítulo, temos como objetivo estabelecer a concepção de educação que respalda a nossa discussão. Consideramos relevante esse trajeto pelo fato de entendermos que os sujeitos da nossa pesquisa, os professores, estão inseridos num espaço educativo e social. Com isso, não podemos desconsiderar essa realidade mais ampla, com a preocupação de não desenvolvermos uma análise descontextualizada ou reducionista, até avançarmos, nos capítulos seguintes, no sentido de cercar o objeto de estudo e as suas especificidades.

Com base no exposto, trazemos para o debate os seguintes teóricos que pensam a educação: Kramer (1999, 2004), Libâneo (1999, 2010, 2015), Nóvoa (2010) e Saviani (2007, 2009a, 2009b, 2009c). Ao longo do capítulo, vamos refletir sobre os sujeitos que constituem o espaço da escola, dentre eles o professor, e a possibilidade de romper com a lógica escolarizada, na construção de uma teoria crítica da educação; bem como aprofundamos o conceito de formação, indicando o quanto tem sido associado ao modelo escolar e sugerimos a necessidade de repensar a semiose desse conceito.

2.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL E PEDAGOGIA NOVA: A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS VIGENTES

No que se refere às teorias educacionais e o problema da marginalidade (sujeitos que continuam à margem da educação), Saviani (2009a) distingue dois grupos, pela maneira como compreendem às relações entre educação e sociedade: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas, para posteriormente propor uma teoria que se intitula crítica, no sentido de pensar a educação diante das problemáticas da sociedade atual. Ou seja, estamos entendendo que ambas precisam avançar, para dar-se o tratamento qualitativo necessário às questões educacionais na contemporaneidade. Assim, o percurso que fazemos não nega as contribuições das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, mas coloca em primeiro plano a educação a partir de

outros paradigmas, diante da complexidade da prática educativa em nossos tempos.

Quando o autor lança essa problematização, sobre a marginalidade, no sentido de discutirmos sobre os sujeitos que ainda continuam à margem da educação, acaba por contribuir para pensarmos se temos, no Brasil, uma educação (verdadeiramente) para todos, independentemente do lugar socioeconômico que cada sujeito ocupa. Conforme prevê a legislação nacional, todas as crianças em idade escolar devem estar matriculadas e frequentando a educação básica. Mas, no que tange ao ensino que se tem promovido, cabe discutir se a escola de educação básica tem cumprido seu papel, sobretudo em se tratando daquelas que atendem às classes populares. “Ao lado da busca por torná-la ‘de todos’ em termos quantitativos, tem-se colocado, cada vez com maior intensidade, a necessidade de conquistar uma nova qualidade para essa escola, tornando ‘de todos’ também os conhecimentos por ela transmitidos” (KRAMER, 2004, p. 25).

No primeiro grupo, intitulado por Saviani (2009a) como “teorias não-críticas”, englobam-se as correntes teóricas que compreendem a educação como um instrumento de equalização social, de forma que os esforços educativos se concentrariam no objetivo de corrigir as distorções, para superar o fenômeno da marginalidade. Nessa perspectiva, a educação é autônoma diante da sociedade, à medida que asseguraria a construção de uma sociedade igualitária. Estariam, segundo o mesmo autor, incluídas nesse grupo tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova e, também, a pedagogia tecnicista.

O segundo grupo é composto pelas denominadas “teorias crítico-reprodutivistas”, comentaremos, brevemente, aquelas teorias, no âmbito desse grupo, que, de acordo com o autor, tiveram mais repercussão e maior nível de elaboração. Primeiramente, a teoria do sistema de ensino como violência, Saviani (2009a) comenta as formulações de Bourdieu e Passeron, os quais consideram que “toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes” (SAVIANI, 2009a, p. 17). Assim, partindo da teoria geral da violência simbólica, discutem a ação pedagógica enquanto dominação cultural dos grupos dominantes aos grupos dominados, entendendo como inviável qualquer reação no sentido de alterar essa relação.

A segunda, teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE), discute sobre os pressupostos de Althusser, que distingue dois conjuntos: os aparelhos repressivos de estado e os aparelhos ideológicos de estado. Nesse contexto, segundo Saviani, Althusser considera a escola como o instrumento mais elaborado, capaz de reproduzir as

relações de produção capitalistas. Essa formulação teórica, classificada por Saviani (op. cit.), não identifica nenhuma chance de êxito por meio da luta de classes.

Por fim, a teoria da escola dualista, em que foram discutidos os conceitos de Baudelot e Establet. Essa teoria foi assim intitulada por Saviani, pois considera que a escola é dividida em duas redes, correlatas à divisão da sociedade capitalista, em classes: a burguesia e o proletariado. A escola, assim, contribuiria para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, ou seja, a escola é entendida como um aparelho ideológico. Contudo, cabe ressaltar, a teoria percebe a existência da ideologia do proletariado, que teria sua origem e existência fora da escola. Assim, pode-se concluir, de acordo com o mesmo autor, que a escola deveria impedir o desenvolvimento dessa ideologia e da luta revolucionária.

Saviani (2009a) estabelece esse grupo (teorias crítico-reprodutivistas), em contraposição ao primeiro (teorias não-críticas), sendo assim, compreende tais teorias como críticas, no sentido de que se empenhariam em compreender a educação e seus condicionantes sociais. Contudo, segundo ele, tais teorias concluem que a função própria da educação seria reproduzir a sociedade em que está inserida. Daí a denominação de “crítico-reprodutivista”, visto que esse grupo teórico, ao que é apresentado por Saviani (2009a) não teria se empenhado em elaborar outros caminhos. Com essa discussão, o autor indica que os problemas educacionais ainda continuam em aberto.

Isso posto, mostra-se relevante esse percurso de estudo, em que analisamos as correntes pedagógicas pelo olhar de Saviani (2009a), no sentido de compreender como a educação escolar veio se constituindo, para conseguirmos refletir sobre outros caminhos possíveis. Esses movimentos são difíceis, porque requerem uma tomada de consciência, no sentido de desautomatizar as práticas escolares e pensar no que se pretende. Considerando que “nossa cultura ocidental atual criou uma dependência exagerada das instituições escolares e seus métodos (...) Infelizmente, nossas escolas reduziram-se cada vez mais à sala de aula e ao processo de ensino dirigido pelo professor” (CAGLIARI, 1998, p.38).

A essa afirmativa de Cagliari (1998), conforme já dito, acrescentamos as considerações de Saviani (2009a) quando, dentro dos dois grupos teóricos, anteriormente discutidos, “teorias não-críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”, destaca duas grandes tendências pedagógicas: pedagogia tradicional e pedagogia nova, que se vinculam ao primeiro grupo teórico.

Em sentido amplo, a primeira, seguindo a tendência tradicional, enfatiza a teoria (o ensino dos conteúdos), reforça o papel do professor (como um instrutor, que transmite os conhecimentos) e a preocupação recai sobre o ensino (aula expositiva). Para Cagliari (1998), é sobre essa corrente pedagógica que se fundamentam, ainda hoje, as nossas experiências (ocidentais) de educação escolar. A segunda – pedagogia nova – segue a tendência renovadora, para a qual, segundo Saviani (2009a), o investimento educacional se desloca para o aluno, em proporcionar-lhe aprendizagens em um ambiente estimulante, que valoriza a espontaneidade e as atividades de acordo com os interesses. Nesse contexto, a pedagogia nova surgiu em meio às críticas formuladas à pedagogia tradicional, a partir do final do Século XIX e, como o nome sugere, foi elaborada como uma proposta de mudança.

Quando falamos na palavra “escola”, cada leitor resgatará da memória sentidos particulares, frutos das suas experiências pessoais. Mas, arriscamo-nos a supor, com o aporte das discussões teóricas, que o modelo da pedagogia tradicional nos é muito familiar. “Foi nesse modelo que nós nos criamos, seguramente ao menos a minha geração” (GERALDI, 2010, p. 9). Rapidamente acionamos esquemas dessa natureza: professor (detentor do saber), classes enfileiradas, quadro e giz. “Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e explicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinarmente” (SAVIANI, 2009a, p. 6). Observamos que que esse modelo descrito por Saviani, a Pedagogia Tradicional, foi estabelecido em meados do Século XIX, com a implantação dos chamados “sistemas nacionais de ensino”, ainda se mantém na maioria das nossas escolas, em pleno Século XXI.

Ainda com base em Saviani, podemos concluir que, na sua origem, a pedagogia tradicional carregava a concepção da igualdade essencial dos homens. É por meio da educação que se consolidou a ordem democrática. Nesse sentido, pretendia promover a igualdade de acesso ao conhecimento disponível.

Contudo, naquele momento histórico, em que a escola era para poucos, a pedagogia tradicional trouxe suas contribuições no sentido de assegurar o acesso de todos, mas os percalços se apresentam no sentido de incluir a todos e, assim, trabalhar com a heterogeneidade, diante das diferenças individuais e da bagagem sociocultural de cada aluno. Eis o desafio.

Ainda segundo o mesmo autor, a historicidade da passagem dessa concepção pedagógica para a pedagogia nova, defendendo que temos de

respeitar a diferença entre os homens, revelou a mudança de interesses políticos que originam tais formulações pedagógicas. Nessa nova teoria, que propunha: “a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2009a, p. 8). Mas, contrariamente, segundo o autor, acabou sendo usada como forma de legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios.

Contudo a pedagogia nova emergiu num contexto de crítica à pedagogia tradicional, que não conseguiu promover a universalização pretendida na sua origem, mas formulou-se mantendo a mesma concepção de autonomia da escola perante a sociedade, na sua função de equalização. Tal formulação teórica, escola nova, não conseguiu alterar a organização dos sistemas escolares. Conforme assinala o mesmo autor, ao dizer que o ideário escolanovista foi amplamente difundido, porém que trouxe mais consequências negativas do que positivas; porque, segundo Saviani (2009a), implicava custos mais altos, por meio de investimentos nos espaços e materiais pedagógicos. Assim, vem assumindo o formato de escolas experimentais, em classes com maior prestígio econômico.

Nas redes escolares oficiais (públicas), ainda organizadas na forma tradicional, tudo isso repercutiu como afrouxamento da disciplina e despreocupação com o ensino dos conhecimentos. O que, segundo o autor, vem diminuindo a qualidade do ensino oferecido às classes populares.

Para uma pedagogia crítica, proposta por Saviani (op. cit.), o autor indica que é preciso pensar numa educação que se relacione dialeticamente com a sociedade. Na mesma medida que é condicionada pela sociedade, também se mostra como instrumento decisivo no processo de transformação social.

Seguindo no aprofundamento da discussão teórica, Saviani (2009a) indica a necessidade de considerar as contribuições tanto da pedagogia tradicional, quanto da pedagogia nova, bem como considera suas lacunas, posicionando-se para além de ambas. Diante do empasse, o autor propõe construir teoricamente uma perspectiva crítica da educação, sobretudo quando problematiza: “Existiria um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permitiria superar o dilema em que se encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?”.

Dessa forma, é neste percurso reflexivo, da obra “Escola e Democracia”, que Saviani (2009a) inicia as formulações da pedagogia

histórico-crítica, apresentada por ele como uma nova formulação teórica, capaz de conciliar os dualismos, articulando teoria e prática, professor e aluno, ensino e aprendizagem. Trata-se de elaborar uma perspectiva que se forme nesse entremeio. O que o autor intitula “curvatura da vara”, em linguagem metafórica, faz menção à educação que precisa, segundo ele, encontrar um equilíbrio, para não envergar e se partir.

Geraldi (2010) contribui com esse diálogo quando indica que cabe percebermos que as propostas pedagógicas discutem uma mesma relação, que é triádica, segundo o autor: o professor, o aluno e os conhecimentos; cada qual assumindo diferentes posições diante do contexto em que se inserem. Isso porque a escola existente é entendida como “lugar em que se ensina, lugar em que se aprende” (GERALDI, 2010, p. 3).

Ainda conforme Geraldi (op.cit.), em sentidos anteriores ao contemporâneo, quem ensinava era quem estava produzindo o conhecimento, segundo o autor, como um resquício dessa concepção, resta hoje a relação de orientadores e orientandos nos programas de pós-graduação. Contudo, nos sistemas escolares, Geraldi (2010) fala que o professor, em alguns momentos, assumiu o papel de executor, aquele que “sabe o saber produzido por outros e que o transmite”. Hoje, na sociedade cada vez mais tomada pelas tecnologias da informação, o autor considera que o professor vem sendo aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. O material didático é quem está instruindo, o professor organiza o tempo para a realização das atividades, mantém o controle sobre o comportamento e verifica se o conteúdo foi fixado. O autor discorre que, “nesse tempo já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa: esta é uma responsabilidade do autor do livro didático” (GERALDI, 2010, p. 7-8). Identifica-se, com isso, na sociedade atual, uma divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. Com isso, somente novas formas de relação entre professor, aluno e conhecimentos poderão impulsionar transformações educacionais e sociais.

Se apostarmos – como gostaria de apostar – que a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações, talvez possamos apontar para a inversão da flecha na relação do professor e alunos com a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária (GERALDI, 2010, p. 11).

O autor discute sobre a construção da identidade de um professor pesquisador, reflexivo, que assume o lema de que “vivemos aprendendo”. Trata-se de um processo de ensino que tenha o vivido como base, é a tese que Geraldi (2010) intitula “a aula como acontecimento”. No sentido de que a flecha se inverta, estabelecendo outra relação, que pensa o ensino como produção e reelaboração de conhecimentos. Nesse contexto, professor e alunos são autores, não apenas transmissores e receptores, voltando-se para os acontecimentos vividos e não para as gavetas dos conteúdos. “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (GERALDI, 2010, p. 16).

2.2 A NECESSIDADE DA RUPTURA COM A LÓGICA ESCOLARIZADA NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nóvoa (2010) também corrobora com a discussão que já desenvolvemos no subtítulo acima com a interlocução de Saviani (2009a), Kramer (2004), Cagliari (1998) e Geraldi (2010). Quando também considera que “de uma forma geral, pode-se dizer que nas sociedades ocidentais toda a **formação** tem estado impregnada do **modelo escolar**, construído durante a Época Moderna e consolidado a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII” (NÓVOA, 2010, p. 157 – grifos do autor). Com a discussão desse trecho, estamos caminhando no sentido de compreender que um dos passos a ser dado rumo ao processo de qualificação da educação passa eminentemente pela reelaboração da lógica vigente, que estabelece o mesmo modelo

escolar tanto para a educação das crianças quanto para a formação dos adultos¹⁹.

O professor, que está em exercício nas escolas, quando aluno, já foi formado segundo o modelo escolar, oriundo da pedagogia tradicional (nas palavras de Saviani), que ainda se estende, da escola básica à universidade. Agora, enquanto docente, continua sendo exposto a práticas formativas nesse formato. Na sua atuação em sala de aula com os alunos, continua a perpetuar apenas esse mesmo modelo de educação que o constituiu. É o único que conhece e que lhe oferece segurança.

O modelo escolar, citado por Nóvoa (op. cit.), configurou-se a partir do pressuposto: “educar é preparar no presente para agir no futuro”, em que fica distinto o tempo da formação, do tempo da ação. Essa distinção, posta inicialmente, estabeleceu outra, entre os espaços da formação e os espaços da ação. Eis o modelo escolar, salvas as exceções, que embasa as propostas de formação de professores:

Dois tempos, dois espaços, mas também duas lógicas distintas: de um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir e das disciplinas a ensinar; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projetos para realizar. Pelo meio, a questão sempre presente da (im)possibilidade de *transfert* entre as duas situações: em que medida (e de que modo) as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação podem ser “mobilizados” numa situação real de trabalho? (NÓVOA, 2010, p. 157-158).

Vamos tentar o exercício de aplicar essas dicotomias indicadas por Nóvoa (2010), trazendo outros autores para a elaboração. Os “dois tempos” podem se relacionar ao que tem sido comumente intitulado de: formação inicial e formação continuada. Nesse modelo, a formação acontece de forma programada, em um tempo antes da iniciação à docência, quando aluno – futuro professor, nas instituições de ensino superior e em um tempo durante a docência, quando professor, no âmbito do trabalho. Dessa forma, os respectivos espaços dicotômicos

¹⁹ Mantiveram-se as expressões do autor, mas, no que tange ao recorte desse trabalho, será utilizada, a partir daqui, “formação de professores”.

são: universidade e escola. Também erroneamente presente uma lógica que afasta conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos.

No sentido de apresentar os problemas institucionais da formação, trazemos autores que contribuem tanto para a discussão do que se chamada de formação inicial e de formação continuada. Saviani (2007) discute as lacunas nos currículos dos cursos de Pedagogia, segundo ele, decorrentes de fragilidades das próprias Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. O autor critica o documento e o tratamento que é dado ao curso; segundo ele, as diretrizes são restritas naquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático (de caráter essencial) e demasiadamente extensivas no que se refere aos modismos, hoje em evidência: conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo, escolhas sexuais etc. (de caráter acessório). Ainda de acordo com o mesmo autor, as diretrizes deixam lacunas, quando não se dedicam a pensar nas questões essenciais da formação do pedagogo, que, ainda segundo o mesmo autor, seria o estudo aprofundado dos clássicos da Pedagogia, como forma de compreender o funcionamento da escola, para ter condições de intervir na prática educativa desenvolvida em seu interior.

Dessa forma, Saviani (op. cit.) propõe que a história fosse tomada como eixo central da organização dos conteúdos e a escola como lócus para o conhecimento. Assim, defende que o futuro pedagogo seria capacitado para o pleno domínio do funcionamento escolar. Também corrobora ao discutir que as lacunas na formação institucional implicarão na má qualidade das futuras práticas pedagógicas.

Podemos aproximar Libâneo (2015), que também tece críticas, partindo do pressuposto de que os cursos de Pedagogia e licenciaturas, pela maneira como estão estruturados, promovem uma dissociação entre dois tipos de conhecimento: o disciplinar e o pedagógico. Segundo as formulações do autor, o Pedagogo teria uma formação muito mais voltada para os aspectos didático-metodológicos, enfrentando dificuldades quando em atuação na escola. É o que será discutido, sobretudo no capítulo cinco (5), quando tomamos o professor alfabetizador como exemplo, o que nos permite, segundo essa tese, problematizar que talvez não teria um conhecimento disciplinar sólido para o ensino específico da língua. Por outro lado, os licenciados teriam uma formação ancorada nos conhecimentos específicos da sua área de estudo, mas com dificuldades para compreender o processo de ensino-aprendizagem e para construir o tratamento didático adequado, no sentido de tornarem-se professores de matemática, educação física etc.

Freitas (2002) se junta ao diálogo, ao enfatizar sobre as políticas que regem a formação inicial do professor, no que (deveria) compreende(r) a qualidade das atividades previstas, os espaços e o tempo dedicado nesse processo de aprender a ensinar. A autora reitera a necessidade de garantir a aproximação entre a universidade e a escola, bem como de promover discussões entre a dimensão pedagógica e epistemológica no ensino. Considerando que o desafio de pensar a qualificação da educação, por meio da formação do professor, requer mudanças substanciais, no sentido de que se problematizem as concepções vigentes, para não se manter as mesmas práticas já cristalizadas. “Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 148).

Ainda falando sobre as instituições de ensino superior e as suas propostas de formação de professores, podemos trazer como exemplo de ações no sentido de investir em reconfiguração dessa formação inicial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que tem investido na aproximação entre universidade e escola básica, trazendo contribuições para a formação do licenciando, futuro professor ou professor iniciante. Os estudantes recebem bolsas de estudo e a oportunidade de estarem inseridos no ambiente escolar desde a sua formação inicial, com a orientação de um docente da universidade e o acompanhamento de um professor da escola. Esse programa envolveu, em 2015, 284 IES em todo o país, mantendo 213 projetos em andamento, com um total de 72.845 bolsistas de iniciação à docência dos diversos cursos de licenciatura e Pedagogia e 11.717 bolsas concedidas aos professores da rede, que atuam como supervisores dos acadêmicos nas escolas. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), por exemplo, temos números de 240 estudantes bolsistas engajados no programa.

O que vimos até aqui, ajudados pelos apontamentos de Saviani (2007), Libâneo (2015) e Freitas (2002), é que a formação inicial vem apresentando lacunas tanto no currículo, quanto na organização do processo de aprendizagem desse futuro professor, (não) proporcionando a aproximação com as situações reais da escola, em que atuará posteriormente. Também em pesquisa empírica, Cartaxo (2015), ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia, sobre a temática da alfabetização, e correlacionar com as informações provenientes de questionários realizados com alunos do curso e professores alfabetizadores atuantes nas redes de ensino, sobre os conhecimentos

necessários para a prática alfabetizadora, indica a necessidade de reavaliar esses elementos da formação inicial.

Ao tomarmos o conceito de formação como um processo, em que os próprios sujeitos que se formam (NÓVOA, 2010), quando olhamos para o desenvolvimento profissional do professor, nessa perspectiva, ainda que, em tese, esses aspectos de fragilidade dos cursos de Pedagogia e licenciaturas fossem revistos, como espera-se que sim, a exemplo de iniciativas como o Pibid, não podemos supor que o professor aprenderia tudo de que precisa para exercer a docência nesse tempo e espaço específico da formação inicial.

Com isso, prosseguindo na discussão, trazemos Cagliari (1998), que indica lacunas nas duas lógicas, tanto no que comumente se tem chamado formação inicial, quanto da pouca eficiência das propostas, ditas de formação continuada, oferecidas ao professor que atua nas redes de ensino, concluindo: “A culpa em grande parte vem das escolas de formação e dos ‘pacotes’ educacionais, mas em parte vem também da atitude comodista do próprio professor que não se interessou pessoalmente em estudar o que não lhe foi ensinado” (CAGLIARI, 1998, p. 33).

A partir do exposto pelo autor, podemos problematizar que esses fatores não são isolados, eles estabelecem relações de causalidade. Entendemos que essa atitude do professor, chamada de comodista, é produto das situações de formação a que ele teve acesso, que não o reconhece como agente do seu próprio processo de formação, no que implicaria constituir a sua ação profissional e também a sua atuação enquanto sujeito social.

Quando Cagliari (op. cit.) se refere às escolas de formação, podemos, sem prejuízos, direcionar essa discussão para o ensino superior, sobretudo os cursos de Pedagogia e licenciaturas. Segundo o mesmo autor, no que tange ao desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, considera-se que não recebem a devida formação inicial, que deveria se apoiar em sólidos conhecimentos específicos, dentre eles, destaca os linguísticos, que deveriam ser aliados aos de pedagogia e psicologia para garantirem uma prática pedagógica, junto às turmas de alfabetização, bem sustentada. O autor indica uma problemática de que o professor não poderá lidar corretamente com o fenômeno linguístico, se ele nunca estudou linguística. Também considera que não há como alfabetizar as crianças somente com metodologia e psicologia, nem somente com linguística.

A esse posicionamento de Cagliari (1998) juntam-se as discussões de outros autores como Kramer (1999, 2004) e Libâneo

(1999, 2010, 2015). A primeira afirma que a escola normal e mesmo os cursos de licenciatura e Pedagogia não preparam o aluno em formação, futuro professor, para a heterogeneidade social e cultural da sala de aula com que irá se deparar: “(...) o professor ao chegar à escola nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta” (KRAMER, 2004, p. 73). É sobre esse ponto que programas como o Pibid atuam, trazendo resultados interessantes, segundo as pesquisas (AMBROSETTI; CALIL, 2015) quanto à possibilidade de contribuir para que os graduandos conheçam a realidade da escola e possam iniciar na docência com todo o amparo necessário. O segundo autor, já citado anteriormente, constata a dissociação, de acordo com ele, entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico nos cursos de formação de professores.

Quanto aos modelos intitulados de “formação continuada”, segundo Kramer (2004), os sistemas de ensino têm mantido suas estratégias, conforme a autora, sem êxito, centradas em dois modelos: os treinamentos via “efeito multiplicador” e os encontros de vivências. O primeiro tipo representa as propostas que são desenvolvidas de forma verticalizada, sendo que, na última instância do repasse de informações, está o professor, que recebe as orientações de forma desconexa, de seus superiores hierárquicos (supervisores e orientadores). A proposta original, ainda que bem fundamentada teoricamente e com possíveis intenções democráticas, após o efeito multiplicador, chega para o professor de forma distorcida e simplificada, ocasionando, em muitos casos, a aversão dos professores à pesquisa e à teoria, que para eles se revela como imposição, sem sentido para a realidade que vivenciam. O segundo tipo apontado por Kramer (op. cit.) – os encontros vivenciais – também não contribui com a formação dos professores, porque, de acordo com a autora, não se estabelece a mudança, sem uma efetiva reflexão sobre a prática, ancorada em conhecimento teórico-crítico.

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 2004, p. 81).

Kramer (2004) destaca a importância de se encontrar soluções para a qualificação dos professores em serviço nas escolas, visto que, por mais que aconteçam modificações significativas na formação inicial, os resultados irão incidir sobre a formação de futuros professores. Assim, aqueles que já atuam, alguns por muitos anos, precisam de apoios exteriores que ajudem e estimulem o seu percurso individual de formação, no que tange à discussão que apresentamos.

Autores como Collares; Moysés; Geraldi (1999) e Freitas (2002) debatem que as políticas públicas nacionais de formação de professores que têm sido marcadas pela descontinuidade, relatam que os projetos ficam inconclusos, não se tem previsibilidade sobre a continuidade e manutenção dos programas educacionais. É o que os primeiros chamaram de “tempo zero”, considerando que estamos sempre recomeçando, no mesmo marco inicial, como se o tempo já transcorrido não nos ensinasse nada. Como se fosse apenas uma questão de substituir conhecimentos: o ultrapassado pelo novo. Assim, zerado o tempo, caímos em uma continuada repetição, sem avanços.

Collares; Moysés; Geraldi (1999) consideram que adjetivar como “continuado” um processo educacional já é admitir certa concepção de educação.

Para aqueles que compreendem – e reduzem – a educação à formação intelectual, e concebem esta como o domínio do conjunto de conhecimentos – ou ao menos parte dele – relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas consequências para a ação no mundo do trabalho (no caso dos professores, no seu mundo de trabalho, aquele do ensino) (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 209-210).

Segundo a discussão dos autores, nessa lógica, o professor se desatualiza e precisa estar sempre buscando o conhecimento que é produzido por outros. Nessa crítica, tecida pelos autores, trata-se de entender a “formação” não mais como “enformação”, de mera transmissão de conhecimentos, passar a considerar a transitoriedade das verdades científicas, compreendendo a historicidade e os processos de construção que constituem os sujeitos e o conhecimento. Defende-se, portanto, que o processo deve envolver pensar uma proposta de formação de professores que valorize os saberes produzidos na prática e

os sujeitos que os produzem. E, para tanto, não há uma “fôrma”, no sentido de molde, para enquadrar os sujeitos, estamos falando de um processo de interação, de construção da subjetividade na relação com os outros, que contemple os envolvidos no espaço escolar.

Em contraposição ao “tempo zero”, os autores Collares; Moysés; Geraldi (1999) propõem que o professor aproxime os conhecimentos apreendidos com as experiências da prática pedagógica, considerando o tempo de vida. A educação, para eles, é continuada no sentido de que é um permanente movimento de busca, a partir do que já foi produzido anteriormente. O conceito de ruptura surge não no sentido de cortar o vínculo e recomeçar de novo, mas sim, do constante processo de reelaborar, um ato reflexivo, de pensar outras possibilidades.

Até aqui, no que perpassa as propostas de desenvolvimento profissional do professor em atuação nas escolas, que, comumente, chamamos formação continuada, a discussão embasada, principalmente, pelos autores Kramer (2004) e Collares; Moysés; Geraldi (1999), indicam também a necessidade de rever esses modelos, como anteriormente identificou-se quanto à formação inicial. Nas palavras da primeira autora, os exemplos, “treinamentos via efeito multiplicador e os encontros de vivências”, o segundo grupo de autores, critica o conceito de formação como “enformação”, ambos têm se configurado, geralmente, como momentos esporádicos e programados em que um, chamado formador, reúne-se com o grupo de professores para “levar” conhecimentos acadêmicos (atualizados).

Resgatando o que Nóvoa (2010) indicou, ainda na abertura do subtítulo, quanto às dicotomias que marcam o modelo escolarizado: dois tempos, dois espaços e duas lógicas; acrescendo-se à concepção de formação como um processo, fica evidente a potencialidade da escola como um lócus privilegiado de interação e aprendizagem, também para o professor, todos os dias, pela influência de diversos elementos (as pessoas com quem se relaciona nesse espaço, as condições de trabalho etc.) , que podem influir de forma positiva e também negativa sobre a sua formação. Retomando Kramer (2004, p. 81), em trecho já citado: “Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola”.

Estamos acompanhando que as propostas de formação de professores vêm pela mesma esteira do ensino tradicional que se propõe aos alunos, que abordamos anteriormente. Mantém-se a mesma lógica da aula expositiva, da transmissão de conhecimento, de uma relação assimétrica, nesse caso, entre professor e formador (quem “sabe” mais, em superioridade, a quem “sabe” menos). Kramer (2004, p. 72) chama

atenção para esse ponto, considerando que cabe buscar “entendimento de que os mecanismos de formação do professor devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula, entre professores e alunos”. Assim, caso se pretende desenvolver uma educação para a democracia, constituída em uma teoria crítica, há de se reelaborar os modelos em execução.

Nóvoa (2010) indica que, nas últimas décadas, três movimentos contribuíram para colocar em questionamento o paradigma escolar: educação nova, educação permanente e, atualmente, por meio da procura de uma nova epistemologia da formação, destaca as histórias de vida e o método (auto)biográfico.

O primeiro é visto como “uma autêntica revolução pedagógica no interior do sistema educativo”, discutindo a autonomia dos educandos e os métodos ativos, como um incentivo ao engajamento deles próprios no seu processo de aprendizagem, um ensino centrado nos interesses dos educandos e na educação integral.

De fato, a Educação Nova, pese embora a importante herança pedagógica que nos legou, não pôs em causa os dois “pilares” do modelo escolar: a existência de um tempo para aprender e de um tempo para fazer; o encerramento das práticas educativas em espaços próprios e específicos, em instituições especializadas (NÓVOA, 2010, p. 160).

A educação nova, mesmo não tendo posto em discussão os “dois pilares do modelo escolar”, segundo o autor, contribuiu abrindo uma nova possibilidade de entender a formação, que a educação permanente pode avançar. Esse segundo movimento, o autor explica que, como o nome sugere, sustentou o “inacabamento do homem”, ou seja, reconheceu a necessidade de uma aprendizagem constante, de se reciclar permanentemente. Contudo, os pressupostos acabaram se revelando como fragilidade, quanto (mal) compreendidos, seu ideal de “desescolarização da sociedade”, acabou por se reverter em “escolarização permanente”, desencadeando uma grande oferta de, suposta, formação profissional (contínua), marcada pelos domínios econômicos.

No momento atual, Nóvoa (2010, p. 166-167) identifica um movimento que “procura repensar as questões da formação, acentuando

a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

Ao falarmos em processos de formação, pretendemos sublinhar que os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência. Pensamos, em função da nossa própria experiência no domínio da formação (e da autoformação), que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais os adultos se constroem pouco a pouco (Nóvoa, 2010, p. 172).

Nóvoa (2010) considera que, hoje, os círculos da formação de adultos partiram de uma crítica a uma “visão desenvolvimentista” da educação, aquela que embasa o modelo escolar, em que educar é preparar no presente para agir no futuro, para a elaboração de uma concepção da formação que permita “pensar-se na ação”, em um movimento que prioriza a questão do sentido. Ou seja, o desafio residiria em pensar a formação dos adultos, distintamente dos conceitos de progresso e de desenvolvimento. Outros conceitos passam a figurar, como: balanço de vida, reflexividade crítica e a consciência contextualizada. Consistiria em inverter a ótica, assumir uma perspectiva retrospectiva no presente, sobre o passado (o já vivido, em diversos contextos) e que se projeta para o futuro.

A elaboração proposta por Nóvoa (2010) de “pensar-se na ação”, implica avançar, a partir das contribuições, também da Educação Permanente, de que a formação é um processo contínuo, que se dá ao longo da vida, por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham o nosso existir. Assim, rompe com as dicotomias de um tempo da formação e um tempo da ação, não há como estabelecer um período e momento programado para que aconteça. Por esse viés, os professores, sujeitos da nossa pesquisa, são eles próprios que se formam a partir dos apoios externos que recebem nos contextos: institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos (NÓVOA, 2010).

A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende de apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade. Mas não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação (NÓVOA, 2010, p. 172-173).

O mesmo autor reflete sobre três processos diferentes que atravessam a formação de adultos: o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem. O primeiro, como estamos discorrendo, trata-se de uma reflexão retroativada sobre os elementos que compõem os outros dois processos, o que implica em uma “tomada de consciência”. O segundo processo consiste na integração de sistemas simbólicos e o terceiro na aquisição de técnicas e na capacidade para manipulá-las. Essa definição identifica que o processo de formação do adulto é marcado por momentos importantes, que se configuram como pontos de ruptura, quando por meio da reflexão e da tomada de consciência, há a realização de uma (nova) ação, em fluxo contínuo.

Para discutir o conceito de reflexividade crítica, podemos aproximar as discussões de Libâneo (2010). Esse mesmo autor também salienta algumas abordagens parcializadas no tratamento do tema da reflexividade, segundo ele, mais conhecido como teoria do professor reflexivo. Tratar-se-ia, ainda de acordo com o mesmo autor, de pensar o lugar da reflexividade²⁰ no processo formativo dos professores, com o cuidado de não cair em reducionismos. Libâneo (2002, p. 70) expõe:

²⁰ Nesse mapeamento dos contextos de formulação do conceito, Libâneo (2002) associa o uso do termo reflexão na formação de professores, pelos pesquisadores brasileiros, a partir do livro de António Nóvoa, intitulado: “Os professores e a sua formação” (1992).

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

No excerto acima, Libâneo (2002) entende que a concepção da reflexividade crítica deveria estar incorporada nas propostas institucionalizadas de formação de professores, por ele mencionados, momentos de formação inicial e continuada, ajudando o professor no processo de aprender a pensar, no sentido de propiciar o seu desenvolvimento cognitivo. Temos, grosso modo, três capacidades destacadas, que se inter-relacionam: apropriação teórico-crítica das realidades, apropriação das metodologias de ação e compreensão do contexto amplo em que as práticas escolares estão inseridas.

Libâneo (2002) explica que a reflexividade como elemento de formação dos professores, em geral, pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, em concordância também com Nóvoa (2010). Conforme formula:

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial e continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e os processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Em síntese, o autor sugere que o princípio dominante na formação seja a “atividade pensada de aprender”. Nesse sentido, em primeiro lugar estaria a atividade de aprender aqueles mesmos processos e resultados que são esperados para a formação geral dos alunos nas escolas básicas. A reflexividade, assim, se reporta à ação; constituindo um saber-fazer e saber-agir impregnado de reflexividade, embasados na atividade de aprender a profissão.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

O autor destaca que o professor precisa de um conhecimento teórico capaz de embasar a sua prática e conseguir colocar-se em uma postura reflexivo-crítica frente à realidade, o que lhe propicia (re)pensar sobre o que faz e como pode mudar.

Quando optamos por falar, no objetivo deste trabalho, apresentado no momento da introdução, em “percurso formativo” e também quando optamos pelo uso das “narrativas”, já admitimos uma concepção de educação, conforme viemos discorrendo ao longo deste capítulo. O aporte dos teóricos como Kramer (2004); Collares; Moysés; Geraldi (1999), Nóvoa (2010) e Libâneo (2002, 2010) contribuíram para elaborarmos a concepção de formação como um processo contínuo (no sentido de, sempre, inconcluso), que se dá por meio das experiências,

dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a trajetória pessoal de cada um. Sendo assim, os professores, os próprios agentes da sua formação, por isso a importância atribuída a narrativa, como possibilidade de compreender a maneira como o próprio sujeito relembra o seu percurso formativo (passado), pautado na sua perspectiva de hoje (presente) e, por meio dela, consegue tomar consciência do que pretende para suas ações futuras (futuro).

Como procuramos descrever, falar de formação é um tema abrangente, por isso, o recorte estabelece que vamos olhar para a formação profissional do professor, procurando elementos provenientes das suas experiências nos contextos educativos: sejam da sua experiência enquanto aluno, sobretudo nos cursos que habilitam para a docência nas turmas de alfabetização – 1º ao 3º anos do ensino fundamental (curso de ensino médio – magistério, curso de Pedagogia e licenciaturas, cursos de especialização etc.) e da sua atuação na escola como professor, podemos sugerir hipóteses, como: situações de reunião com a equipe de gestão escolar, atendimento a pais e/ou responsáveis das crianças, relacionamento com os alunos, as situações de planejamento e contato com os colegas professores, palestras, oficinas, minicursos etc. Enfim, dentro dos espaços educativos, situações cotidianas com que se deparam e também, situações mais formais e institucionalizadas, como as previstas nas conhecidas formação inicial e continuada.

Sobretudo nos interessa compreender como o sujeito narra a sua experiência de estar em serviço, atuando na escola e como apresentam os pontos que consideram importantes (de ruptura) no seu processo formativo. Conforme o conceito apresentado por Nóvoa (2010), retomamos, o processo de formação do adulto é marcado por momentos importantes, que se configuram como pontos de ruptura, quando por meio da reflexão e da tomada de consciência, consegue-se elaborar uma (nova) ação.

O que propomos é uma concepção de “formação em serviço”, em que gostaríamos de evidenciar a potencialidade da escola como um lócus privilegiado de interação e aprendizagem, também para o professor. Sendo influenciado por diversos elementos, com que se depara cotidianamente, que contribuem para a sua (de)formação. Poderíamos falar das questões materiais e imateriais que estão presentes no espaço escolar e que recaem sobre a formação do professor, que se tece nesse limiar entre a expectativa e o real. O que inclui considerar que a formação do professor não é marcada apenas pelos conhecimentos

do campo teórico-metodológico, que, em tese, receberia nos cursos de graduação.

Os diversos aspectos com que ele se depara, quando em serviço, na escola, vão requerer uma postura crítico-reflexiva sobre a realidade, que implicará na elaboração das suas concepções e do fazer pedagógico. Envolve pensar, desde aspectos objetivos²¹, como: carga horária, remuneração, (des)valorização da profissão, os recursos e a estrutura física da escola etc.; esses não conseguiremos monitorar com a pesquisa. Bem como aspectos da relação com os alunos e do processo de ensino-aprendizagem. Se, como os autores sugerem, a formação inicial não tiver conseguido contribuir para uma formação teórico-metodológica capaz de enfrentar as situações da docência, nos interessa mapear quais elementos foram importantes, pela perspectiva das professoras, para que elaborassem as suas concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo, problematizamos a forma de organização e funcionamento da escola, à medida que buscamos um conceito de formação. Por esse viés, da teoria crítica da educação, sentimo-nos respaldados para desenvolver uma proposta de pesquisa em educação, que considere os sujeitos envolvidos, problematize o processo de ensino-aprendizagem e o percurso de formação de professores. Por isso, apoiados nessa discussão, vamos avançando no sentido de cercar o nosso objeto e de alcançar os objetivos estabelecidos.

²¹ Sobre os aspectos materiais e imateriais que influem na permanência do professor na escola, ver Placco (2015).

3 O CONHECIMENTO ESPECÍFICO NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nas seções anteriores, viemos avançando no sentido de compreender a problemática da educação e o percurso de formação do professor, sobretudo, àqueles já em serviço, nas turmas de alfabetização. Nesta seção, recaímos sobre os conhecimentos específicos, necessários ao professor alfabetizador, que, em tese, seriam aprendidos no contexto institucional, durante a chamada formação inicial, nas instituições de ensino superior. Quando falamos nos conhecimentos específicos, apresentamos as contribuições das teorias que estudam a língua, em especial as concepções cognitivistas da leitura, a partir de contribuições da Psicolinguística, e os referenciais teóricos da Pedagogia, no sentido de pensar um ensino crítico e significativo.

Autores como Libâneo (2015) e Saviani (2007), na discussão do capítulo três (3), indicaram lacunas no currículo e na organização dos cursos de graduação que se envolvem na formação de professores. Aqui, salientamos que os cursos que preparam os acadêmicos para atuar nas turmas de alfabetização, quando inseridos como docentes nos anos iniciais, em tese, o curso de Pedagogia, precisariam contemplar no seu currículo as contribuições da linguística, investindo em maior aprofundamento teórico, no sentido de reconhecer a importância da explicitação do princípio alfabético para a alfabetização de crianças.

A partir da perspectiva interacionista, versaremos sobre os conceitos de: alfabetização e leitura, enfatizando a maneira como se relacionam para formar o leitor proficiente. Cabe salientar que, quando falamos em alfabetização, referimo-nos ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Claro que são habilidades que se inter-relacionam, mas, neste trabalho, damos maior aprofundamento ao aprendizado da leitura. Por isso, não fazemos distinção entre alfabetização e aprendizagem da leitura. Também é importante reiterar que fazemos esse percurso textual, porque entendemos que o professor somente poderá ensinar se tiver clareza sobre os aspectos que garantem essa aprendizagem.

Com base no exposto, este capítulo se organiza em dois momentos de discussão, que se articulam para a compreensão do processo estudado: primeiramente, vamos apresenta-se a concepção teórico-metodológica de alfabetização que embasa este trabalho; por fim, colocam-se as contribuições da perspectiva interacionista, no sentido de explicitar, a partir do comportamento de leitores proficientes,

sobre a continuidade do ensino de leitura para além da etapa inicial de alfabetização.

3.1 A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO

Alguns pressupostos iniciais precisam estar esclarecidos, como o de que estamos lidando com um objeto de ensino que pressupõe uma língua viva. Por isso requer uma proposta de ensino que contemple tais características que se coadunam numa dinâmica de vida: realidades, intenções, meios, épocas e valores. Conforme as autoras Scliar-Cabral; Souza (2011, p. 172): “(...) as línguas existem porque existem falantes, e elas se modificam à medida que se modificam os seres humanos que as falam e as relações entre eles com o meio”.

Goulart (2007, p. 91) também contribuiu, nesse primeiro momento, para estabelecer a relação entre língua oral e linguagem escrita.

A tendência da língua oral é ir-se afastando da linguagem escrita, uma vez que essa última é alterada de forma muito lenta, enquanto a primeira está em permanente mudança. Embora seja natural que as crianças, no começo da aprendizagem, busquem estabelecer referências entre a fala (que conhecem) e a escrita (que querem conhecer), é importante ir mostrando às crianças que há vários modos de falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico (GOULART, 2007, p. 91).

Um segundo pressuposto seria de que a escola tem a função de ensinar o português padrão, no sentido de promover situações para que os estudantes se aproximem da variedade padrão da língua, sobretudo na modalidade escrita. Ainda a partir das contribuições das autoras (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011), consegue-se formular que o professor deveria apresentar as características de funcionamento da escrita e conversar sobre possíveis dificuldades, sobretudo de adequação. É preciso que seja permitido à criança desvendar as possibilidades, convenções e percalços de aprender o sistema alfabético de escrita.

Dito isso, trata-se de levar em conta os conhecimentos linguísticos prévios dos estudantes, no que se refere a desenvolver a

aprendizagem escolar a partir deles e prosseguir, com intervenção pedagógica, para que se amplie o repertório, no sentido de compreender os espaços de uso e as características dos conhecimentos relativos à língua, visto que esse domínio linguístico é o que pode assegurar o efetivo exercício da cidadania e porque, inevitavelmente, a sociedade exige essa competência; o que representa não perder de vista o entendimento da educação enquanto prática social, o que implica englobar o conhecimento científico e a vida cotidiana em iguais proporções.

O terceiro pressuposto que queremos destacar é que a escrita é uma tentativa de representação da fala; há diferenças, considerando a inviabilidade de abranger as tantas realizações orais possíveis, sobretudo diante das diversas regiões que compõem o nosso país e suas diversidades. Mas, que do ponto de vista pedagógico, podemos partir de um ensino que considere as suas semelhanças constitutivas.

Kleiman (1995, p. 30) corrobora para pensarmos a concepção dialógica da linguagem e a incorporação do outro no texto do autor; isso implica, do ponto de vista da prática, um ensino da Língua Portuguesa como:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar.

Seria dizer que a linguagem oral e a escrita têm diferenças, mas não se instala uma dicotomia. Ou seja, não há como a escrita abarcar todas as variações linguísticas da fala de cada brasileiro, por isso, para ser compreensível e duradouro, o sistema de escrita tem uma norma padrão, que garante que os indivíduos, de diferentes lugares (geográficos e culturais), se comuniquem. “Com isso, quer-se esclarecer, de antemão, que, independentemente da maneira como são produzidos os sons de uma determinada língua, a escrita representará de modo aproximado apenas os fonemas, cuja função é distinguir significados” (SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 177).

Mas, a escrita não representa apenas os sons da fala, representa também indicadores de significado. No processo de aquisição/construção da língua escrita, a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral, com as suas experiências com a língua escrita, integração esta mediada pelos seus processos cognitivos e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores (VIANA, 2002, p. 92).

Desde o início do Século XX, a Linguística apresentou o conceito de fonema, que é entendido como a menor unidade da língua verbal oral. Esse conceito é fundamental para discutirmos sobre as propostas de alfabetização. Pelo fonema é possível abranger todas as possíveis realizações dos sons de uma língua, tendo a função de distinguir significados. É nessa perspectiva, reiterada pelos estudos das neurociências, que se tem sugerido que “as letras não devem ser ensinadas sozinhas e, muito menos, por seu nome. O mesmo se aplica ao trabalho com sons isolados, que não sejam a realização de fonemas, portanto, fora da função de distinguir significados” (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 178).

Outras afirmações que têm se fortalecido são de que os métodos de alfabetização que realizam atividades multissensoriais contribuem para reforçar a aprendizagem dos neurônios. Considerando procedimentos como: associar ao reconhecimento visual da letra e o seu valor sonoro, gestos que acompanhem o traçado da letra etc., seguindo para aprendizagens mais complexas sobre a estrutura de funcionamento da linguagem escrita.

O que temos visto de 1980 para cá, no Brasil, a partir das contribuições da psicologia cognitiva e da psicolinguística, é a emergência de novas concepções de alfabetização, que indicavam, por meio dos resultados de pesquisas, “a necessidade de se compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita” (REGO, 2006, p. 2). Também vêm emergindo pesquisas que investigam a relação entre a capacidade de refletir sobre as unidades sonoras das palavras (capacidade metafonológica) e a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos.

Morais (2014) destaca três principais condições para a aprendizagem da leitura e que, portanto, deveriam ser foco de ensino; são elas: compreensão do princípio alfabético, aprender a decodificar e

constituição do léxico mental ortográfico. Vamos desenvolver mais sobre cada uma delas, quando possível, exemplificando e trazendo elementos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

A primeira condição enumerada pelo autor requer da criança uma análise introspectiva da estrutura fonológica da fala, passando a compreender que a cada letra está associado um (ou mais de um) valor fonológico e que também diferentes letras podem assumir o mesmo valor. Cabe destacar que o valor fonológico de cada letra deveria ser representado como algo de abstrato, bem como, é importante esclarecer que esses valores são identificados no contexto de uso, na aplicação em uma palavra. Podemos utilizar como exemplo a letra “r”, que no contexto de três palavras diferentes: “mar”, “caro” e “rota”, por exemplo, assume também distintos valores fonológicos. Por isso que nas práticas pedagógicas, o segmento fônico não pode ser confundido com o valor fonológico de cada letra. Ou seja, a maneira como a letra é lida, nem sempre corresponde ao seu valor fonológico. Por exemplo, a letra “b” lida como /be/, que não assume esse valor na palavra “boca”.

O autor sugere que as atividades que requerem uma correspondência entre grafema (de preferência representado por uma única letra) e fonemas, em que a pronúncia da sílaba corresponda ao valor fonológico, são mais fáceis nesse período inicial. Como é o exemplo da sílaba “fa” lida /fa/. Isso porque “a criança pré-leitora não descobre o princípio alfabético por mera exposição ao material escrito. Tem de ser ajudada com exercícios apropriados a tomar consciência dos fonemas” (MORAIS, 2014, p. 43-44).

Quanto à segunda condição, para aprender a decodificar, no caso da leitura, e a recodificar, para a escrita, as crianças precisam ser ensinadas a conhecer o conjunto das letras, discriminá-las e conhecer seu valor fonológico. Explica o autor:

Depois de compreender o princípio alfabético, a criança tem de progredir no conhecimento das correspondências e, por via do ensino explícito e da prática da leitura, tornar-se capaz de associar os grafemas que encontra nas palavras aos fonemas correspondentes com rapidez e precisão cada vez maior (MORAIS, 2014, p. 44).

Morais (op. cit.) descreve que esse processo de decodificação grafofonológica das palavras escritas envolve três operações:

1. A decomposição da palavra;

2. O emparelhamento desses grafemas com os fonemas e
3. A pronúncia da palavra, encontrada na fusão dos fonemas sucessivos de cada sílaba.

Sobre essa terceira operação envolvida, o autor explica:

Esse mecanismo de leitura baseado no conhecimento das regras do código ortográfico é intencional, controlado, e progride ao longo da palavra, utilizando-se primeiro as unidades linguísticas menores (os grafemas e os fonemas correspondentes) e depois as unidades maiores (os ataques consonânticos complexos, as rimas, as sílabas) (MORAIS, 2014, p. 44).

Essa condição também envolve conhecer as regras de correspondência grafema-fonema. De acordo com o autor, requer uma organização do professor, estabelecendo uma progressão do mais simples ao mais complexo. O autor estabelece que a decodificação de sílabas iniciadas por grafemas em que o valor fonológico pode ser modelado oferecem mais facilidade, por exemplo, as consoantes fricativas, como o “P” e o “S”.

Morais (2014, p. 47-48) também sugere:

E é mais fácil aprender os grafemas constituídos por uma letra do que por duas (ch, lh, nh, ss, ...), aqueles que têm uma relação biunívoca com o fonema (b, d, f, j, ...) do que os que podem receber mais do que um valor fonológico (c, s, x, ...) segundo a sua posição e as letras adjacentes (é o caso de m ou n precedidos de vogal e seguidos de consoante) e os grafemas simples do que os que incluem um diacrítico (como ç, ã) ou os que representam ditongos (ai, ui, ao, ão etc.)

O autor já nos proporcionou uma reflexão sobre um possível caminho, que ofereceria mais facilidade à criança nessa etapa inicial, com base nos estudos da fonética e da fonologia, que revela informações sobre a maneira como articulamos os fonemas na Língua Portuguesa. Em trecho acima, o autor mencionou sobre a progressão no uso das unidades linguísticas, das unidades menores às maiores.

Para o entendimento dos termos citados, a autora Wolff (2014) estabelece que, na Língua Portuguesa, a sílaba pode ser construída por

três elementos: *onset*, núcleo e coda; sendo o núcleo o único elemento obrigatório nessa estrutura. Por exemplo na palavra “mar” que é composta por uma única sílaba, a estrutura interna da sílaba poderia ser assim representada: “m” – *onset* e “ar” – rima, na rima “a” é núcleo e “r” coda. As consoantes ocupam as margens silábicas, conforme mostra o exemplo.

Contudo, ainda segundo a mesma autora, nos estudos de consciência fonológica, o conceito de rima tem sido utilizado de maneira mais ampla, sendo entendida como semelhança de sonoridade nos finais das palavras. Vamos exemplificar algumas situações: podem se caracterizar pela presença de sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema como em “bola” e “cola”. Podem constituir sílabas inteiras, como em “mamão” e “limão” ou só a rima da sílaba “chulé” e “jacaré”. Também em mais do que uma sílaba, como em “história” e “memória”; em palavras monossílabas oxítonas são um elemento intrassilábico, como em “mão” e “pão” (WOLFF, 2014).

Retomando a discussão, também as autoras Scliar-Cabral; Souza (2011), segundo as contribuições das neurociências, indicam que algumas aprendizagens precisam ser asseguradas para que as crianças se alfabetizem. Os neurônios reconhecem as letras, percebendo a invariância dos seus traços, independentemente do tamanho, fonte ou posição que estiver ocupando na palavra. Podemos dizer que esse conceito a criança já aplicava ao reconhecer objetos, por exemplo, uma mamadeira, independente da sua cor, tamanho e formato. Gradativamente, os neurônios também vão aprender a reconhecer: A, a, *A*, *a*, *A*, *a*, por exemplo, como sendo a mesma letra.

O reconhecimento dos traços que distinguem as letras deveria ser ensinado para que o aluno consiga distinguir significados. Por exemplo, “pote” e “bote”, a mudança na direção do traço, distingue as letras iniciais “p” e “b”, o valor sonoro é outro e o significado da palavra foi alterado.

No início, essas distinções são difíceis, porque envolvem uma reciclagem, visto que, ao entrar na escola, os neurônios da criança estão acostumados a desprezar a diferença entre as posições: esquerda e direita; para baixo e para cima. Estamos nos referindo às inversões laterais e verticais, percepções que precisarão ser refeitas durante a alfabetização. Temos como exemplo o par “d” e “b”, um espelhamento na horizontal. Ou ainda, “d” e “q” que representam um espelhamento vertical.

A ciência tem conseguido explicar os motivos das dificuldades frequentes no processo de alfabetização, sobretudo no que compõe as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, segundo Scliar-Cabral; Souza (2011), com nossa síntese, apresentamos os aspectos destacados:

- a) Antes de ser alfabetizada, a criança já é falante da língua, e a fala é contínua, não há separação entre as palavras orais e também não se percebe os contrastes entre as unidades que compõem a sílaba. Já a escrita, vai exigir essas percepções, por exemplo, a criança precisará aprender a separar as palavras por espaços em branco.
- b) Também na fala, os vocábulos átonos são pouco perceptíveis, porque são aqueles que não possuem o acento de intensidade mais forte. O que na escrita implicará em uma reanálise silábica. Por exemplo, é comum na fala, mas não se pode escrever “zoiu”, “zovidu” e “zoreia”.
- c) Os neurônios da visão estão acostumados a desprezar as diferenças entre o que está direcionado para a direita ou para a esquerda, para cima ou para baixo. Contudo, essa aprendizagem precisará ser refeita, para reconhecer as letras, como exemplo: “b” e “d”; “p” e “q”.

Mostra-se fundamental que o aluno compreenda os princípios que governam a articulação dos traços das letras do alfabeto. Considerando que são uns poucos traços, que articulados formam as letras do sistema de escrita alfabético do português, sendo: retas e curvas. Ainda segundo as mesmas autoras, as diferenças para formar as letras se apresentam quanto: posição da reta, seu tamanho, relações entre os traços em uma mesma letra e a sua direção. Todas essas características apresentam-se como grandes dificuldades para quem está se alfabetizando.

Diante dos aspectos destacados, as práticas de alfabetização devem se desenvolver no sentido de contribuir para que os alunos compreendam os princípios do nosso sistema de escrita. Tornando-se capazes de reconhecer os grafemas e seus respectivos valores, bem como os traços que diferenciam as letras entre si, para no momento da leitura, com essa aprendizagem automatizada, conseguir ler com fluência e estabelecer significados. Contudo, as autoras salientam que “isso só é possível se os grafemas forem ensinados dentro de palavras, e essas, em textos coerentes, em gêneros que tenham função e interesse para o educando” (SCLIA-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 174).

Morais (2014) relata que para a passagem da decodificação grafofonológica para a identificação de palavras, as crianças devem ser levadas a praticar a leitura. Nesse processo de desenvolvimento do léxico mental, o professor pode contribuir, por exemplo, identificando

as palavras em que o aluno ainda tem de decodificar e, com isso, promover uma repetição de situações, seja isoladamente ou em um texto, para que ele memorize a sua forma ortográfica. Essa habilidade de identificação das palavras escritas envolve uma especificidade funcional e cerebral, chamada de “área da forma visual das palavras” (VWFA), localizada na região occípto-temporal esquerda do cérebro (MILESKI; SOUSA, 2014; MORAIS, 2014).

A especialização da VWFA desenvolve-se na criança à medida que aprende a ler e pratica a leitura. Durante a aprendizagem, há uma correlação positiva entre a amplitude da ativação da VWFA em resposta a palavras e o desempenho em testes de decodificação grafofonológica, o que revela o papel causal da decodificação na constituição da VWFA (MORAIS, 2014, p. 43).

Ainda no que se refere às condições para a aprendizagem da leitura, explicamos sobre a terceira, que se refere à constituição do léxico mental ortográfico:

Este é o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos. É a essas representações, que fazem parte de uma forma específica de memória de longo prazo, que temos acesso automaticamente e sem tomarmos consciência das operações mentais que realizamos (MORAIS, op. cit., p. 46).

O autor descreve que a possibilidade de realizarmos esse acesso automático torna a leitura hábil, porque os recursos linguísticos e cognitivos voltam-se para as operações de análise sintática e de integração semântica, em um empenho de compreender os textos. Contudo, para conseguirmos realizar a atividade de compreensão, é preciso aprender primeiro a decodificação.

A passagem à leitura automática das palavras é possível porque a decodificação evolui ao longo da prática de leitura. A criança começa a reconhecer sílabas constituídas de uma consoante e uma vogal sem necessidade de representar esses fonemas e de fundi-los na sílaba correspondente, depois sílabas em que o ataque e/ou rima são complexos (brin-co, na-ção) e grupos de palavras que formam um fonograma. Essas formas de decodificação menos fragmentadas tornam a identificação mais eficiente, o que facilita a constituição de representações ortográficas lexicais (MORAIS, loc. cit.).

Quanto ao ensino de leitura, temos algumas dicotomias entre as principais metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores. No que se refere ao processo de leitura, temos os chamados modelos ascendentes e descendentes. Na perspectiva interacionista, estamos considerando que o leitor utiliza simultaneamente estratégias ascendentes e descendentes enquanto lê, diante das diversas variáveis que interferem nesse processo, dentre elas a sua familiaridade com o gênero, o conteúdo do texto, se possui algum conhecimento prévio a respeito, bem como, também poderíamos exemplificar sobre dificuldades decorrentes do uso de um vocabulário muito específico, que requeira um maior esforço na decodificação das palavras, enfim. Para tanto, apresentamos uma síntese sobre cada um deles a partir de Viana (2002).

Os chamados modelos ascendentes (*bottom-up*) consideram que a leitura acontece por um processamento linear e hierarquizado: de juntar letras à produção de sentido. Esse modelo se centra no processo de decodificação, visto que a leitura seria a capacidade de decifrar o código escrito no seu equivalente oral, conforme descrevemos acima, com a contribuição de autores como Morais (2014) e Scliar-Cabral; Souza; Garcia (2012). A metodologia (método fônico) para o ensino de leitura, segundo essa concepção, se dedica, sobretudo, ao estabelecimento da correspondência entre som e grafia. Seria um estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), progredindo até as estruturas mais complexas (frases e textos). Em geral, segundo essa metodologia, o ensino segue a seguinte evolução, de acordo com Jiménes; Artiles (1991 apud VIANA 2002, p. 89):

1. Estudo das vogais e consoantes, com ênfase na memorização.
2. Formação de sílabas combinando as letras.
3. Identificação de palavras através da junção das sílabas conhecidas.
4. Leitura oral de pequenas frases, por meio da significação das palavras.

Os modelos descendentes (*top-down*) entendem a leitura de forma inversa ao primeiro. A leitura seria um processo de identificação direta das palavras (ou frases); essas antecipações se baseiam em previsões léxico-semânticas e sintáticas e as hipóteses são verificadas. Dessa forma, o ensino adequado seria por meio da metodologia global, partindo justamente das estruturas complexas: palavras ou frases. A criança em alfabetização é colocada, desde o começo, diante de um texto, de frases ou palavras, entendendo que no processo se tornará capaz de identificar os elementos mais simples, como sílabas e letras.

Jiménez; Artiles (1991 apud VIANA 2002, p. 91) novamente ilustram os passos desenvolvidos nessa metodologia descrita:

1. Percepção da palavra e sua representação gráfica.
2. Leitura da palavra.
3. Decomposição da palavra em sílabas.
4. Decomposição da palavra geradora.
5. Reconstrução da palavra geradora.
6. Formação de novas palavras pela junção das sílabas já conhecidas.
7. Agrupamento das palavras, formando frases e orações.

Viana (2002) dialoga com vários antecedentes, destacando as suas contribuições e as questões que subsistem. Nesse percurso, destaca a necessidade de que a criança compreenda o princípio alfabético durante o processo de alfabetização, desenvolvendo a capacidade metalinguística e o aprendizado da leitura. Por meio do ensino explícito da análise fonêmica e das correspondências grafema/fonema, vale destacar que a prática fonológica deveria acontecer na presença da escrita, como forma de facilitar o acesso à leitura. Sabe-se, contudo, que o importante esclarecimento de que a relação entre letra e fonema não é simples. A criança precisaria descobrir que a letra pode ter vários valores, tornando-se reflexiva acerca da estrutura, funcionamento e usos

da linguagem escrita, entendendo que o contexto das letras (na palavra, devido às suas letras vizinhas) determina o seu valor.

Seria importante estabelecer bem a diferença entre os nomes das letras e as pronúncias que elas podem assumir. Isso evitaria várias dificuldades de leitura posteriormente. “Vários investigadores são unânimes em evidenciar a necessidade de que a criança, para ascender à leitura, precisa também compreender o que é uma letra, os seus nomes, o valor sonoro das letras, a noção de palavra e de sílaba” (VIANA, 2002, p. 110).

Esse aprendizado está atrelado ao desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a percepção das unidades da linguagem oral, que distinguem os significados. Ou seja, uma capacidade que permite à criança, leitor iniciante, perceber que a codificação escrita se relaciona a uma tentativa de representação das palavras faladas.

Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante (MELCHIOR; GABRIEL, 2014, p. 195).

As autoras explicam que a língua pode ser segmentada em diversos níveis, por exemplo, frases, palavras, sílabas, até a menor unidade, que é o fonema. Esse conhecimento formal e a capacidade de manipular tais unidades, conforme já indicamos as condições necessárias, segundo Morais (2014) e também Scliar-Cabral;Souza (2011), caracteriza diferentes níveis de consciência fonológica, que acompanham o desenvolvimento linguístico, diante do processo de maturação da criança e das práticas de ensino. Dessa forma, podemos considerar que a consciência fonológica envolve níveis tais: consciência no nível da sílaba, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível do fonema (consciência fonêmica) (MELCHIOR; GABRIEL, 2014).

Viana (2002, p. 101) traz os dados de um estudo, com conclusões interessantes, realizado na Inglaterra por Halcher *et al.* em 1994, que contou com uma amostra de crianças de sete anos, consideradas leitoras incipientes. As crianças foram divididas em quatro grupos, sendo: grupo de controle, grupo fonologia, grupo fonologia+leitura e grupo leitura. O

primeiro prosseguiu com suas atividades sem intervenção. O segundo, como o nome indica, recebeu um treino fonológico, incidindo sobre a rima, a sílaba e o fonema. Ao terceiro, além do treino do grupo anterior (com menos intensidade), foram acrescentadas atividades que requeriam correspondência, também, de modo geral, a utilização de estratégias fonológicas na leitura e na escrita. O último praticava a leitura e a escrita, sem referência à fonologia.

Os resultados ajudam a desmistificar a ideia de que se aprende a ler lendo, visto que o grupo leitura não foi o que obteve os melhores desempenhos. O estudo também apontou que o treino fonológico é eficaz ao nível da análise fonológica, mas os progressos não são generalizados à leitura. Quanto à aprendizagem da leitura, é possível concluir que essa acontecerá se forem evidenciadas as competências necessárias.

Trazemos os dados de um outro estudo, descrito por Rego (2006) sobre uma pesquisa anterior, produzida por ela e por Dubeux em 1994, a qual estabeleceu uma comparação entre grupos de crianças de duas escolas públicas brasileiras. Com a preocupação de investigar empiricamente as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças, as quais foram submetidas a diferentes metodologias de alfabetização.

Descrevendo um pouco o contexto da pesquisa, as duas escolas se localizavam no mesmo bairro, portanto, supõe-se que tinham o mesmo contexto geográfico, o que também implica em uma mesma realidade socioeconômica e cultural. Ambas tinham turmas de pré-escola, para crianças de quatro anos de idade, e é sobre o trabalho pedagógico com essas turmas que se apresentam alguns resultados.

Segundo Rego (2006), a pesquisa revelou que na Escola I, onde as crianças não estavam expostas a experiências com leitura e escrita, trabalhava-se a “prontidão”, por meio de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, sendo que 80% das crianças concluíram a pré-escola sem estabelecer relação entre letras e sons nas palavras; enquanto que na Escola II, onde se desenvolveu uma intervenção, por meio de leitura diária de histórias, atividades de escrita de palavras do interesse das crianças e jogos de estímulo à consciência fonológica (atividades que revelavam semelhanças e diferenças sonoras entre palavras), apenas 25% das crianças se mantiveram nesse nível de desenvolvimento.

Continuando a acompanhar o desempenho das turmas, ao final da primeira série, na Escola I, 90% das crianças atingiram o nível alfabético na escrita, em contrapartida somente 2% delas conseguiam ler

e compreender um pequeno texto; 18% conseguiam produzir um pequeno texto. Na Escola II, 65% das crianças se encontravam no nível alfabético, sendo que 35% delas conseguiam produzir textos e 20% liam com compreensão. Com isso, os pesquisadores identificaram que a Escola II alcançou um nível significativamente superior de qualidade no desempenho das crianças que haviam atingido o nível alfabético em leitura e escrita. Portanto, tem se percebido algumas evidências – teóricas e empíricas – de que atividades de estímulo à consciência fonológica e uma metodologia de natureza mista, conciliando atividades de letramento e de alfabetização, propriamente dita, recaem positivamente sobre a qualidade do desempenho inicial das crianças em leitura e escrita.

Por meio das duas pesquisas citadas, pudemos ilustrar algumas das afirmativas a que se tem conseguido chegar quanto aos conhecimentos psicolinguísticos e pedagógicos discutidos atualmente. Entende-se que o processo de consciência linguística, dentre elas a fonológica e a aproximação/manuseio de materiais, escritos atuam como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita.

O que podemos esclarecer mais, com a contribuição de Morais (2014), é que no processo inicial, quando a criança ainda está trabalhando sobre a aquisição da habilidade da decodificação, que ela requer um esforço cognitivo, muito mais centrado na forma da língua, a sua estrutura, do que no seu significado. Por isso, apresentará dificuldades no processo de gerir uma atividade de compreensão. Dessa forma, o mesmo autor sugere:

As crianças que estão na fase da aprendizagem do código só dificilmente podem gerir uma atividade de compreensão durante a leitura. As atividades de compreensão devem ocorrer a partir da leitura oral pelo professor. À medida que a identificação das palavras escritas torna-se mais fácil, a compreensão pode começar a fazer-se juntamente com a decodificação.

Podemos dizer que, os leitores iniciantes, em processo de alfabetização, aplicam um grande empenho na decodificação, pois ainda não automatizaram a relação som-grafia. Para se chegar à compreensão, é necessário que essa etapa seja superada. Assim, o desempenho em leitura das crianças nessa etapa sofre grande influência da sua habilidade de decodificação (ainda em processo). Aos poucos, o leitor atribui

significados à palavra escrita e também automatiza o processo de decodificação, conseguindo acionar seus esquemas cognitivos e tecer a compreensão do texto na relação entre as informações linguísticas e o conhecimento prévio. Conforme explica Spinillo (2013, p. 139):

No entanto, ler vai além da decodificação e do reconhecimento de palavras, envolvendo, necessariamente, a compreensão de textos de forma mais ampla. Na realidade a leitura se constitui de duas instâncias complementares e indissociáveis: a decodificação e a compreensão.

Retomando sobre o que viemos discorrendo, de que “quando a criança inicia a sua aprendizagem da leitura e da escrita, ela vai criar associações entre os sons já ligados às ideias pelas palavras, e as letras (ou grupo de letras) que correspondem a estes sons” (VIANA, 2002, p. 113), num processo em que a criança vai integrar os seus conhecimentos da linguagem oral com as novas experiências e com a linguagem escrita.

Aos poucos, quando essas associações se consolidam ou poderíamos falar que a aprendizagem se automatiza, a visão dos signos implica automaticamente a pronúncia (emissão do som correspondente) e a ativação de ideias (os esquemas cognitivos referentes àquele elemento textual). Depois, o processo de associações e combinações se torna inconsciente, ao ponto de que se tornará desnecessário pronunciar a leitura, porque a escrita em si (informação visual dos caracteres da escrita) já evocam significado. Por isso que, quando a criança consegue realizar uma leitura silenciosa, costumamos falar “ler com os olhos”, aplica um simbolismo direto; seria o encadeamento de pensamentos.

Este simbolismo direto só é conseguido, no entanto, à custa de muito exercício. Podermos dizer que não basta aprender a ler, é preciso automatizar essa aprendizagem, para que este funcionamento se torne seguro. Como para se atingir esta automatização é preciso ler muito, não é de estranhar que muitos dos que aprendem a ler, de fato, não automatizaram a leitura, pelo que, anos mais tarde, são considerados analfabetos funcionais (VIANA, 2002, p. 114).

Assim, temos visto que se trata de um processo cognitivo que poderá ser estimulado e orientado pela(s) metodologia(s) e

encaminhamentos didáticos usados pelo professor, na efetiva prática cotidiana da sala de aula. No início do ciclo de alfabetização, a criança empenhará um grande esforço para decodificar, podendo muitas vezes não sentir prazer em realizar as atividades. Nesse momento, mostra-se fundamental a atuação do professor no sentido de motivar o aluno, para posteriormente não cairmos na problemática: “como não lê, não vai ler bem”.

Alguns fatores são evidenciados por Viana (2002, p. 115-116), para tanto utilizaremos a síntese apresentada pela autora, como uma citação indireta, para ilustrar o processo de ensino da leitura nas escolas, mesmo diante dos diferentes métodos de alfabetização:

- A leitura inclui processos de nível ascendente e descendente. Com isso, entende-se que a decodificação é importante (mas, não suficiente), sendo ensinada como um acesso às unidades linguísticas com significado.
- O conhecimento prévio da criança desempenha um papel decisivo para a interação com as informações que vem do texto, como facilitador da própria decodificação.
- O desenvolvimento de um ensino problematizador, que estimule o processo reflexivo e criador na criança, ajuda a desenvolver e estruturar os esquemas de pensamento.
- Nesse contexto, “aprender a ler é também aprender a pensar”. Porque envolve habilidades metacognitivas, se a criança aprende a pensar sobre a linguagem oral, ela aprende a ler.
- É importante a utilização de material significativo para o processamento da informação linguística na memória.
- Interessa como mesmo passo de desenvolver a consciência fonológica, também ampliar os conhecimentos de mundo da criança, para que ela sinta necessidade e consiga representá-los por meio da escrita, bem como consiga desenvolver a compreensão leitora.

Quando superada essa etapa inicial de aprendizagem do código escrito, a compreensão de textos também deve ser trabalhada pelos professores, com encaminhamentos específicos para as atividades de leitura, a fim de que se contribua para a formação de leitores críticos e estratégicos, conforme falaremos no item 4.2. Bem cabe ressaltar que, não somente os alfabetizadores, mas ao longo da escolarização nas diversas disciplinas, deveria se contribuir para o ensino da leitura, ainda que essa discussão não seja objeto do nosso trabalho. Ler perpassa todas

as áreas do conhecimento e, portanto, todos os professores são envolvidos no ensinar a ler.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE LEITURA

Nesse subtítulo, trazemos algumas considerações sobre a continuidade do ensino de leitura, após as discussões sobre as condições necessárias para o aprendizado do código e automatização do processo de decodificação. Dessa forma, são discussões acerca da tese de que “leitura se ensina”, tanto no que envolve o processo de decodificação, quanto de compreensão.

Segundo Morais (2014), o processo de leitura envolve dois tipos de conhecimento: conhecimento linguístico e cognitivo e o conhecimento utilizado pela habilidade de reconhecimento da palavra escrita. Também Perfetti; Landi; Oakhill (2013) apresentam um modelo de componentes da compreensão da leitura e identificam duas classes principais de eventos de processamento, sendo: a identificação de palavras e o envolvimento de mecanismos de processamento da linguagem que reúnem essas palavras e formam mensagens.

A seguir, trazemos mais algumas observações no que perpassam esses dois “conhecimentos” ou “eventos de processamento”, mencionados pelos autores acima citados. Acrescentamos à discussão a descrição de Kleiman (2001), que ajuda na compreensão acerca das estratégias mobilizadas pelo leitor proficiente; sintetizamos os procedimentos enumerados pela autora, os quais serão problematizados a seguir, como forma de capturar pistas para o ensino de crianças.

Kato (1999) define que o leitor proficiente percebe a necessidade de adotar diferentes processamentos, conforme as situações e os materiais de leitura que se apresentam. Também Souza; Garcia (2012, p. 70) corrobora ao dizer que “ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual (...)”.

Kleiman (2001) enumera os seguintes procedimentos realizados por um leitor proficiente, durante a leitura, desde a identificação das palavras até a compreensão do texto:

- a) Movimenta os olhos com pausa.
- b) Realiza a leitura por sacadas.
- c) Utiliza movimentos progressivos e regressivos.
- d) Não movimenta os lábios.

- e) Apresenta distanciamento entre a velocidade dos movimentos oculares e a pronúncia da leitura.
- f) Converte os sinais gráficos em significados pela ação da memória.

Com os itens (a) e (b), de acordo com Kleiman (2001), entende-se que os movimentos oculares durante a leitura não são contínuos. O leitor proficiente estabelece pontos de fixação e dá saltos pelo texto a partir de grupos de significações, é o que se considera “leitura por sacadas”. A mesma autora também acrescenta que a visão periférica estabeleceria os pontos de fixação posteriores, oferecendo ritmo e fluência à leitura. O distanciamento entre as sacadas aumenta ou diminui de acordo com a facilidade ou dificuldade encontrada diante das informações apresentadas. Kato (1999) corrobora ao descrever que o leitor competente realiza as operações de análise e síntese a partir de segmentos maiores que a palavras, que chamou de “blocos”.

Morais (2014) explica que as fixações oculares de um leitor hábil duram entre 150 e 300 milésimos de segundos (ms), que permitem progredir ao longo da linha e seguir para a próxima com fluência. Sendo realizada, em média, uma fixação por palavra, mas que diante de palavras curtas e/ou familiares “saltamos”, assim como, diante de outras, que possam ser compridas e raras, necessitamos de mais do que uma fixação.

Segundo Kleiman (2001), podemos considerar no item (c) que a atividade de leitura exigirá movimentos progressivos e também regressivos. Mesmo que o processo de associação entre grafemas e fonemas esteja automatizado, haverá situações em que se fará necessário reestabelecer a coerência entre as informações lidas, buscando conectar a leitura com os conhecimentos prévios e, assim, empenhar seus esforços na produção de sentido.

Nesse item, também Morais (2014, p. 41) explica que a rapidez de leitura está diretamente relacionada com o tipo de material que está sendo lido e com o tipo de conhecimento do leitor. “O impacto da dificuldade cognitiva do texto é muito grande: a duração média das fixações é muito maior, assim como o número de movimentos de regressão, ao lermos um artigo científico do que um jornal, e o número de palavras lidas por minuto muito menor”.

Ainda com base em Kleiman (2001), entendemos que, durante a leitura silenciosa de um leitor proficiente, não se percebe a vocalização diante de um material de fácil compreensão, conforme destaque do item (d). Já nas situações de leitura em voz alta, observa-se um distanciamento entre a velocidade dos movimentos oculares e a

pronúncia da leitura. Com isso, o item (e) considera que os olhos percorrem mais ou menos seis palavras além da fala (KLEIMAN, 2001, p. 14).

Então, após a percepção do material gráfico, o leitor processa os significados, de acordo com o item (f). “Uma vez que o traço é reconhecido como letra, ou uma palavra, ele é transformado numa imagem acústica ou visual” (KLEIMAN, op. cit., p. 15).

Com relação ao processo de leitura: os procedimentos envolvidos e as estratégias cognitivas empenhadas pelo leitor proficiente, podemos chamar para o diálogo Souza; Garcia (2012), que contribui com nosso posicionamento, ao afirmar:

A leitura de textos verbais é um processo de representação e retextualização, que envolve a visão, como meio de recepção do estímulo, e a bagagem previamente elaborada e armazenada nos sistemas de memória, como conjunto de elementos a serem ativados de modo a permitir a compreensão (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 65).

Enquanto o leitor processa os elementos visuais até tornarem-se um conteúdo significativo, os sistemas de memória são acionados para a produção de sentidos. De acordo com Kleiman (2001), a memória de curto prazo atua como um depósito dessas informações fragmentadas. Contudo, essa memória possui uma capacidade limitada de armazenamento. Mantendo ativos apenas os itens relevantes, os demais, diante de uma sobrecarga, são esquecidos, sem a possibilidade de recuperação, já que sequer foram registrados.

Ainda segundo Kleiman (op. cit.), nessa etapa de captação, podem ser guardados de cinco a nove elementos (letras, palavras ou frases, indiscriminadamente) até um novo esvaziamento. Por isso, a capacidade da memória de curto prazo está associada ao controle e sustentação da atenção. “Daí a importância do reconhecimento rápido de expressões e frases na leitura” (KLEIMAN, op. cit., p. 16).

O que também justifica a nossa apresentação no subtítulo anterior (item 4.1), sobre a importância do processo inicial, em que a criança seja ajudada a estabelecer a relação grafema-fonema, a aprendizagem da decodificação e o reconhecimento de palavras, condições primárias para que consiga ler com compreensão, que é o que pede o conceito.

Ainda sobre o esquema apresentado por Kleiman (op. cit.), quando o leitor, porém, estabelece sentido ao que foi lido, as

informações textuais recebem um tratamento diferenciado nos processamentos da memória. Então, o material recentemente fatiado passa à memória de longo prazo e será entrelaçado aos conhecimentos prévios relacionados ao assunto que o leitor possui (KLEIMAN, op. cit.).

A conexão entre as memórias de curto e longo prazo torna-se possível, porque parte da memória de longo prazo, relacionada ao assunto que estamos lendo, fica em alerta. “É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão” (KLEIMAN, op. cit., p. 17).

O conhecimento é estruturado na memória por meio de esquemas cognitivos, seja pela experiência direta (conhecimento de mundo), seja pelas linguagens, em especial, a linguagem verbal e, com mais amplitude e profundidade, pela linguagem escrita. As palavras estão estruturadas num dicionário mental (não é o Aurélio, nem estão em ordem alfabética) e apontam para os seus vários significados básicos, conforme o esquema cognitivo ao qual pertencem (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 175).

Ao dizer que a leitura é um processo interativo, entende-se, a partir da concepção teórica aqui adotada, que o leitor e o texto escrito interagem durante a leitura. Nesse ponto, podemos contar com as contribuições de Souza e Garcia (2012) quanto aos sujeitos envolvidos no ato de ler: autor, texto e leitor; entendendo que relação entre leitor e autor se faz por meio do material produzido, o texto fala pelo autor. No diálogo entre leitor e texto, o primeiro não está na busca por extrair um sentido para o que é lido, mas sim, em produzir sentido a partir dos preenchimentos que propõe para o texto. Mas é claro que não se pode autorizar toda e qualquer leitura. Devem ser respeitadas as possibilidades e os limites de interpretação indicados pelo texto.

Acerca da interação no processo de leitura, Solé (1998, p. 22), ao falar sobre o que é ler, reforça: “Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Com base nos conceitos formulados por Kato (1999), vamos discorrer sobre as estratégias, sejam elas automatizadas ou conscientes, que o leitor proficiente aciona ao longo do processo de leitura para alcançar a compreensão.

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1999, p. 124).

Dessa forma, conforme delimita a autora, as estratégias cognitivas são procedimentos automatizados que o leitor aciona e que garantem agilidade ao ato de ler, estando diante de situações esperadas e previstas para a leitura, por exemplo, às suposições do leitor de que o texto seguirá uma ordem natural na sua estrutura, no sentido construído e na sequência das informações defendidas. Contudo, diante de situações que fogem ao esperado, o leitor precisará encontrar estratégias para superar as dificuldades e assegurar a compreensão. A mesma autora sugere o estabelecimento de objetivos para a leitura e o contínuo monitoramento, tendo em vista o próprio objetivo proposto.

Souza e Garcia (2012) apontam atividades para o monitoramento da leitura em curso, dentre elas, destacam-se: definição dos objetivos, distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais, reconhecimento da estrutura e da organização do texto, ativação e recuperação de conhecimentos prévios relevantes à interpretação de informações novas, monitoramento e avaliação da própria produção de sentidos.

Segundo Kato (1999), as estratégias metacognitivas, empregadas pelo leitor proficiente, revertem-se em estratégias pedagógicas de compreensão leitora na atuação com leitores iniciantes. Solé (1998), ao tratar do ensino de estratégias, reforça a importância do papel do professor, na tentativa de uma mediação adequada sob o processo de aprendizagem, adotar encaminhamentos e intervenções para antes, durante e depois dos momentos de leitura. E, ainda, manter um planejamento que organize os materiais (gêneros escolhidos) a serem utilizados e os espaços em que a leitura acontecerá.

Kleiman (1999), ao se referir aos comportamentos de um leitor, afirma:

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (KLEIMAN, 1999, p. 9-10).

Percebe-se uma proximidade com a teoria de Kato (1999) acerca do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que permitem ao leitor proficiente movimentar-se de forma consciente pela leitura e estabelecer relações entre as informações do texto e seus conhecimentos prévios, atribuindo significados ao texto escrito.

Um aspecto determinante para a compreensão leitora é a capacidade do leitor de estabelecer inferências; considerando, de acordo com Spinillo (2013, p. 139), que “inferir é derivar uma nova proposição a partir de outras proposições fornecidas pelo texto ou a partir dele na relação que o leitor estabelece entre o texto e seu conhecimento, possibilitando, assim, que as lacunas deixadas pelo escritor sejam preenchidas”. Ainda segundo a mesma autora, muitas crianças demonstram dificuldades em estabelecer inferências, isso porque não percebem informações intratextuais ou também porque as percebem de forma equivocada, que associam a conhecimentos prévios que não se relacionam com o texto.

Para tanto, para se desenvolver a compreensão leitora, no contexto escolar, há que se discutir acerca dos encaminhamentos pedagógicos que seriam necessários para o efetivo ensino da compreensão, de forma específica e instrumentalizada, que é o que requer, visto que a compreensão não é um “subproduto da alfabetização” (SPINILLO, 2013). Aqui, a autora utiliza o termo alfabetização como sinônimo de decodificação, ou seja, não basta somente ensinar os princípios do sistema alfabético, é necessário avançar, no sentido de contribuir para que o aluno compreenda os textos, reiterando que a decodificação não é suficiente.

As estratégias nos permitem algumas ações durante o processo de leitura, como: selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para se alcançar a meta proposta.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolve autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo (SOLÉ, 1998, p. 69).

No trecho acima, falamos de um comportamento de autodireção e autocontrole desempenhado pelo leitor proficiente. No caso dos leitores iniciantes, o professor age nessas dimensões pela maneira como encaminha a atividade de leitura e vai questionando e intervindo junto ao aluno durante e depois da leitura. O leitor proficiente, no transcorrer da leitura, consegue elaborar hipóteses sobre o conteúdo apresentado (previsões), que se estabelecem no contato entre as pistas textuais e os seus conhecimentos prévios.

A linguagem de qualquer texto, falado ou escrito, não é completamente explícita. A compreensão mais profunda – construir um modelo da situação – exige que o leitor faça inferências que conectem os elementos do texto ou que confirmem a coerência necessária para a compreensão (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 248).

Desse modo, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões a fim de se buscar soluções para efetivar-se a compreensão. Nesse sentido, as estratégias podem construir significados específicos ou generalizados, mas que permitem ao indivíduo posicionar-se diante das informações trazidas pelo texto. Podemos também chamar para o diálogo Solé (1998, p. 32):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função de seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado.

Segundo Solé (op.cit.), as estratégias devem ser entendidas como meios de chegar a um entendimento do texto, percebendo a compreensão leitora como o ponto de encontro entre as informações que vêm do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Nesse aspecto, o professor exerce uma função importante com o objetivo de organizar essa aprendizagem de forma sistematizada, com um nível de dificuldade progressivo e estando atento às possíveis dificuldades encontradas por cada aluno.

Ainda de acordo com o que propõe Solé (op. cit., p. 73), sistematizamos alguns aspectos destacados pela autora para um ensino de leitura, por meio de estratégias:

- a) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.
- b) Ativar os conhecimentos prévios.
- c) Dirigir a atenção para os conteúdos que possam ser úteis.
- d) Avaliar o conteúdo expresso pelo texto e as dificuldades nesse apresentado.
- e) Comprovar se houve compreensão mediante a revisão.
- f) Elaborar e provar inferências acerca da leitura.

A autora Kato (1999) corrobora ao considerar duas estratégias básicas em leitura:

- a) Estabelecimento de objetivo e
- b) Monitoração da compreensão.

Estamos aqui discutindo um conceito de alfabetização mais amplo, que percebe a necessidade de investimento pedagógico nos processos de ensino da decodificação e da compressão leitora. Dessa forma, ressalta-se que

Ao se apropriar de como ocorre o processamento da leitura, o professor poderá melhor organizar a gradação dos conteúdos e proceder a uma escolha mais adequada do material didático e das atividades em sala de aula. Estará mais apto, também, a detectar dificuldades para prevenir o analfabetismo funcional (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 172).

A fala das autoras contribui para discorrermos que, para a formação de leitores, primeiro o professor deve ter clareza da complexidade dos processos cognitivos envolvidos em tal façanha e ter respaldo teórico para criar oportunidades de desenvolvimento no contexto da sala de aula, bem como ser um leitor influi positivamente

para o desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula. Depois, há que perceber que a escola não pode negar esse aprendizado ao aluno, visto que as letras se revelam como transporte do conhecimento.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo, seguimos avançando na compreensão de que o processo de alfabetização é favorecido por práticas pedagógicas que exploram a relação oralidade-escrita, como forma de que a criança compreende o funcionamento do sistema de escrita e seu caráter representacional. O aporte teórico e também os dados de pesquisas empíricas citadas ajudaram a ilustrar que, no processo de decodificação (andaime inicial para a compreensão leitora), o alfabetizando precisa desenvolver a consciência fonológica.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, dedicamo-nos a descrever a trajetória percorrida para alcançar o(s) objetivo(s) desta dissertação, um dos quais, o geral, propõe-se a analisar as contribuições do percurso formativo das professoras para a elaboração das suas concepções teórico-metodológicas sobre a alfabetização. O trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo, tendo como referência a perspectiva da história oral.

O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, quer decida escrever sua própria autobiografia (como é o caso de Frederick Douglass²²), quer concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). Pois, não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar (PORTELLI, 1996, p. 2).

Assumir isso implica perceber a presença da subjetividade que encharca as narrativas que as professoras elaboraram ao longo das entrevistas. Ao optarmos pela escuta das professoras, visamos angariar contribuições à medida que trazemos para a discussão da academia o ponto de vista desses sujeitos envolvidos na ação educativa. Para além dos fatos apresentados por elas, constituem-se como objeto de análise também os motivos pelos quais elas escolhem contar esses episódios e não outros, bem como o significado que atribuem às experiências vividas no seu processo formativo, tudo isso nos interessa e nos ajuda a caracterizar a complexidade e a riqueza dos dados que iremos apresentar. A escolha metodológica se deu pela história oral, por considerar, ainda, que “os depoimentos orais podem fornecer pistas e

²² O autor analisa elementos da história de Frederick Douglass, que foi um escravo, nascido em Maryland (Estados Unidos), no ano de 1817, que narrou suas próprias experiências.

informações preciosas, muitas vezes inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo” (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 265).

Cabe ressaltar que tomamos as narrativas das professoras alfabetizadoras como forma de discutir o seu processo de formação e as implicações para as práticas desenvolvidas com as turmas em que atuam, no ano de 2015, cuja problematização passa por indagar: Quais experiências vividas pelas professoras, nos espaços formais de educação, a partir de suas narrativas, podem ter proporcionado a elaboração das suas concepções teórico-metodológicas sobre a alfabetização?

Na escola e na vida, encontramos a multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser. Mas encontramos também características e marcas que nos identificam como seres humanos, pertencentes a um período histórico, a uma região geográfica e a tantos outros agrupamentos que se entrelaçam. E por que isso acontece? Porque somos sujeitos culturais, não somos sujeitos errantes: criamos vínculos, sentimentos, mundos, literatura, teorias, moda, receitas culinárias, filosofia, brincadeiras, jogos, arte, máquinas – tudo nos enreda e nos diz que, mesmo sem caminhos traçados, como de modo geral acontece com os animais, construímos história e histórias, cultura e culturas que nos enraízam, nos envolvem e nos identificam. E a escola faz parte dessas criações humanas. É a instituição, o lugar de nos fortalecermos, de nos entranharmos nessa história com cada uma de nossas histórias, de nos fazermos fortes porque nos integramos socialmente, compreendendo a força e a capacidade criadora do ser humano. Compreendendo também a vida e a luta dos homens através dos tempos, os conhecimentos produzidos e os modos de produção, as desigualdades criadas e as diferenças (GOULART, 2007, p. 86).

Com a visão de sujeito e, conseqüentemente, de mundo que ora apresentamos, fomos a campo, para as escolas, estar com as professoras, sujeitos heterogêneos e que se constituem na interação, com saberes que devem ser reconhecidos. Assim, estamos partindo do pressuposto teórico de que a linguagem mediou esse processo de (auto)formação. Na

abordagem qualitativa, também estamos entendendo que os sujeitos da nossa pesquisa representam um contexto social ligado às escolas públicas brasileiras; seriam características que as aproximam, mesmo que em diferentes regiões geográficas. Vale, ainda, reiterar que estamos identificando a escola como lugar privilegiado de formação contínua. Isso porque, quando falamos em escola, invariavelmente, falamos em pessoas; de nada vale a estrutura física, sem o capital humano ali investido.

Como já pode ser depreendido a partir do exposto até aqui, optamos por apresentar uma análise que destaca o que os sujeitos, as professoras, fazem e produzem no contexto da escola pública. Não se trata de investir-se de uma visão avaliativa, com o propósito de culpabilizar e apontar as falhas, mas de compreender o contexto sobre os quais se dá o ensino de leitura. Portanto, retomando Goulart (op. cit.), segundo a qual não somos sujeitos errantes, somos sujeitos culturais; não podemos responsabilizar unicamente o professor pela qualidade (ou fracasso) do ensino, são diversos fatores imbricados, incluindo o lugar social que o professor ocupa, quais foram as suas condições de acesso a situações de letramento que vêm constituindo a sua formação e que implicam nas suas práticas pedagógicas; lembrando sempre que o próprio professor é um elemento entre tantos que compõem o sistema educacional, envolto por um complexo contexto social.

Visando a abarcar a complexidade do contexto de pesquisa, começamos a estruturar os instrumentos metodológicos, que, a exemplo de autores como Cagliari (1998), nos ajudaram nas discussões para os definirmos:

(...) dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que a linguagem é, como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar. Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente (CAGLIARI, 1998, p. 41).

Dessa forma, estamos entendendo que por meio de suas narrativas, ou seja, do olhar das professoras sobre suas práticas, podemos perceber traços das concepções que foram elaborando ao longo da sua trajetória. Cabe ressaltar que, na delimitação do nosso objeto, por hora, o que analisamos recai sobre o processo formativo no âmbito

profissional, investigando sobre os contextos institucionais. E se partirmos do posto de que é pela linguagem que os sujeitos se constituem, quando as professoras falam sobre suas concepções e as práticas que desenvolvem, elas assumem a autoria do seu fazer pedagógico. “Isto é, a partir da realização das entrevistas, ao ceder seus depoimentos que se ancoram no olhar o seu passado e o seu presente, acabam se enredando na sua própria formação” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p. 66).

Portelli (1996, p. 4) nos ajuda a esclarecer a natureza dos dados coletados e a intencionalidade da investigação nessa perspectiva metodológica, também sobre o intuito da análise que propusemos nesta pesquisa:

Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo: dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados com técnicas e procedimentos em alguma medida controláveis, elaborados por disciplinas precisas como a linguística, a narrativa ou a teoria da literatura. Todas estas disciplinas também nos permitem lançar uma ponte entre a subjetividade individual e aquela que vai mais além do indivíduo. De fato, os textos – tanto os relatos orais como os diálogos de uma entrevista – são expressões altamente subjetivas e pessoais, como manifestações de estruturas do discurso socialmente definidas e aceitas (motivo, fórmula, gênero, estilo) (PORTELLI, 1996, p. 4).

Com esse trecho, reforçamos o cuidado com a busca do caráter qualitativo que estruturou e guiou a pesquisa. A importância do dado reside sobre o seu caráter representativo, tanto de uma expressão individual quanto coletiva, pelo contexto histórico e social em que são constituídos. Nas próximas seções, discorreremos sobre as etapas de caracterização do contexto, do processo de escolha dos sujeitos, de como se constituiu o *corpus*, o processo de coleta dos dados por meio do estabelecimento de categorias e de contextos de restrição,

contextualizados, na medida do possível, com a matriz teórica adotada, como forma de justificar nossas escolhas metodológicas. Também se fez necessário mencionar as contribuições do projeto, intitulado “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, vinculado ao programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES²³, o presente estudo delineou-se a partir das suas discussões. Por fim, caracterizamos os sujeitos investigados, sendo: nove (9) professoras do bloco alfabetizador, em serviço, no contexto de duas escolas públicas municipais de Criciúma/SC.

4.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO LER & EDUCAR – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC/CAPES

A trajetória que aproximou pesquisadora e pesquisadas é originária da experiência de atuar como bolsista-pesquisadora do projeto de pesquisa supracitado, que trouxe contribuições quanto à delimitação do problema. Os estudos de abordagem interacionista, desenvolvidos nos encontros do projeto, recaem sobre o modo de perceber o tema, organizando a problematização a partir de concepções teóricas que defendem a tese de que leitura se ensina. Dessa forma, identificamo-nos com um referencial teórico que se constituiu em um entrelugar que concilia as contribuições da Psicolinguística, Linguística Aplicada e Educação.

Também a experiência de atuar como conformadora junto ao corpo docente, nas escolas vinculadas ao projeto, levantou elementos sobre a realidade escolar que possibilitaram a construção de problematizações e hipóteses, bem como estabelecemos a aproximação e o vínculo de confiabilidade com os sujeitos envolvidos, ao longo da execução do projeto, fatores necessários para dar prosseguimento à constituição do *corpus* da atual pesquisa.

O projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública”, foi desenvolvido em rede, no período de 2013-2015, envolvendo três instituições de ensino superior: Universidade do Extremo Sul Catarinense – Criciúma, Universidade Federal de Santa

²³ O Observatório da Educação – OBEDUC é um dos programas da Capes que visa, principalmente, promover a aproximação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, estimulando a produção acadêmica e a formação em nível de mestrado e doutorado.

Catarina – Florianópolis e Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó; com um total de 18 escolas participantes da rede pública municipal ou estadual das cidades em que as universidades estão inseridas. Os três núcleos tiveram por objetivo focalizar a leitura enquanto competência a ser ensinada na escola e, como o próprio nome sugere, intervindo na formação continuada dos professores. As ações centraram-se na investigação de como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas em leitura, para poder intervir, de maneira qualificada, no aprendizado dos professores para ensinar as competências em leitura.

O presente estudo foi desenvolvido em duas escolas vinculadas ao projeto “Ler & Educar” em Criciúma, da rede pública municipal. Selecionamos as duas escolas, entre as seis do núcleo, pelos níveis que atendem: educação infantil ao ensino fundamental.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PROCESSO DE ESCOLHA DOS SUJEITOS

Após a autorização (consentimento oral) das diretoras, estabelecemos contato com as professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), compreendido como ciclo de alfabetização, na proposta do ensino fundamental de nove (9) anos. Na Escola A, configurou-se uma amostra de quatro (4) professoras, que estavam atuando em duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano. Na Escola B, foram cinco (5) professoras, que estavam trabalhando com duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano (a mesma professora nos dois turnos) e duas turmas de 3º ano.

Vale destacar que as pesquisadas receberam explicações sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa²⁴. Ao longo do trabalho, a identidade das professoras e das escolas foi preservada por meio da não identificação de seu nome e de informações pessoais. Assim descrito: P1, P2, P3 e P4 (professoras provenientes da Escola A, identificadas por EA); P5, P6, P7, P8 e P9 (professoras provenientes da Escola B, identificadas por EB). Cabe considerar as turmas em que as professoras atuavam no ano da pesquisa (2015), sendo: P1, P4, P6 e P7 (professoras atuantes em turmas de 1º ano, identificadas por T1); P3 e P9 (professoras atuantes em turmas de 2º ano, identificadas por T2); P2, P5

²⁴ Redigimos um documento, intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, os sujeitos concordando, preencheram e assinaram, autorizando o uso dos dados aferidos por meio de suas falas em entrevistas e informações dos questionários.

e P8 (professoras atuantes em turmas de 3º ano, identificadas por T3). Dessa forma, identificamos os sujeitos nas citações nos referindo, por exemplo, PIEAT1 – Professora 1, da Escola A, em serviço na Turma de 1º ano. Nas ocasiões em que for necessário citar o diálogo, as intervenções da entrevistadora (E) serão indicadas.

As escolas em questão, onde as professoras atuam, enquadram-se na situação que Kramer (2004, p. 29) chamou de “escola de esquina”. Aquela que recebe crianças de classes populares, num contexto urbano e complicado, com dificuldades econômicas e sociais, estando presentes, no relato das professoras, a desestrutura familiar e a pobreza, revelando um contexto de vulnerabilidade social. Conforme ilustram as ocorrências de número um (1) e dois (2)²⁵:

1) (...) Hoje eles me contando, uma criança me contando como é que foi o dia dos pais, ele me contou, chorando, ele segurava porque era menino, ele segurava a voz e embargava, porque o pai passou o dia dos pais no hospital. Eu disse: “Por que filho, que aconteceu isso com o teu pai?”. Nunca ia imaginar. Ele disse: “Porque ele bebeu muita cachaça e fumou e ele teve que ser internado”. Então, depois eu fiquei pensando (P7EBT1).

2) (...) Essa questão social também é forte, acaba influenciando no comer em casa, como tem crianças aqui que a gente sabe que não come. Criança que ficou uma semana sem vir pra aula e eu disse pra diretora²⁶: “Diretora, essa menina não está vindo pra aula”. Ela ligou, no terceiro dia, no quarto e no quinto e não conseguiu. Ela foi na casa da mãe, que disse que ela não vinha porque era uma semana muito fria e não tinha roupa pra vir. Então, uma criança de primeiro ano fica uma semana sem vir pra aula, direto, como é que não influencia na aprendizagem dela? Então, a questão social influência (P7EBT1).

²⁵ Optamos por numerar as ocorrências ao longo do texto em sequência contínua do início ao fim do trabalho. O que também contribui para que o leitor perceba de imediato a distinção entre ocorrência e citação.

²⁶ Suprimimos o nome citado pela professora.

Nas duas ocorrências acima, estamos falando de uma situação, que também permeia a formação do professor, contudo, não se trata de uma formação estrita ao campo técnico, que também é uma demanda, sobretudo, para a atuação nas turmas de alfabetização, mas uma formação humana com a qual o professor se depara todos os dias. Diante do recorte da pesquisa, não é essa que iremos olhar, não tínhamos a intenção de mapear esses contextos e situações, ainda que eles permeiem o percurso de formação do professor e, por isso, aparecem em suas narrativas.

Com a execução (aplicação) do questionário, conseguimos, então, estabelecer os perfis, de modo mais detalhado, das professoras, que sintetizamos na Tabela abaixo:

Tabela 4 – Perfil das professoras alfabetizadoras

1º Ano									
P6	P4	P1							
48	36	29	Idade						
33 anos	15 anos	5 meses	Tempo de experiência docente						
40h	40h	20 h	Carga horária semanal						
Cursou	Cursou	Cursou	Ensino Médio Magistério						
Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Graduação						
14 anos (2001)	11 anos (2004)	4 anos (2011)	Tempo de conclusão da graduação						
Presencial	EAD	EAD	Modalidade do Ensino Superior						
Gestão Escolar	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Pós-graduação Especialização						
Formação da Rede Municipal e PNAIC	Formação da Rede Municipal, PNAIC e cursos particulares.	Não preencheu	Formação Continuada últimos 5 anos						

(continua)

	P7					
		42				
		24 anos				
		40 h				
		Não cursou				
		Pedagogia				
		22 anos (1993)				
		Presencial				
		Psicopedagogia				
		Formação da Rede Municipal e PNAIC				

Tabela 4 – Perfil das professoras alfabetizadoras

	3º Ano		2º Ano		
	P5	P2	P9	P3	
	36	42	41	52	
14 anos	15 anos	6 anos	20 anos	25 anos	
40 h	40 h	20 h	40h	40h	
Curso	Curso	Curso	Curso	Não curso	
Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras Português/Inglês	
15 anos (2000)	1 ano (2014)	5 anos (2010)	13 anos (2002)	11 anos (2004)	
Presencial	EAD	EAD	Presencial	Presencial	
Tecnologias Aplicadas à Educação	Não possui	Psicopedagogia	Educação Especial	Literatura	
Formação da Rede Municipal	Não preencheu	Curso de Libras e Formação da Rede Municipal, PNAIC e bolsista Municipal "Ler & Educar"	Formação da Rede Municipal, PNAIC e bolsista Municipal "Ler & Educar"	Formação da Rede Municipal, PNAIC e bolsista Municipal "Ler & Educar"	(conclusão)

Fonte: A autora.

A Tabela 4 ilustra que as professoras pesquisadas se encontram na faixa etária de 29 a 52 anos. Das quais, P1 se considera professora iniciante²⁷, está em seu primeiro ano de experiência de docência nos anos iniciais, transcorridos cinco meses no momento da aplicação do questionário; por outro lado, P6 já possui 33 anos de experiência profissional.

As professoras P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 atuam com carga horária de quarenta horas semanais; P1 e P2, vinte horas semanais. Podemos acrescentar, para além da Tabela 4, que a professora P3 trabalha em duas escolas da rede municipal de Criciúma com duas turmas de 2º ano, em bairros vizinhos, atuando na Escola A (local em que a pesquisa se realiza) no turno da tarde. A professora P4 trabalha na Escola A no turno da tarde com a turma de 1º ano e no município vizinho – Forquilha – no turno da manhã com uma turma de Maternal II.

As professoras P5 e P8 trabalham em turmas de nível semelhante: Jardim III, na educação infantil, e 3º ano, no ensino fundamental (turmas em que as docentes são investigadas pela pesquisa). Coincidentemente, P5 e P8, ambas professoras de 3º ano na Escola B, no turno inverso também atuam em turmas de nível semelhante – Jardim III. Contudo, P8 trabalha os dois turnos na mesma escola: durante a manhã com uma turma de 3º ano e, à tarde, com uma turma de Jardim III; enquanto que P5 trabalha na escola B, no turno da tarde, com uma turma de 3º ano e, no turno da manhã, com uma turma de educação infantil, na rede pública, em bairro vizinho à Escola B (onde a pesquisa se realiza).

A professora P6 trabalha na Escola B em dois turnos; durante a manhã, na secretaria e, durante a tarde, com uma turma de 1º ano. Também a professora P9 trabalha na Escola B nos dois turnos, com duas turmas de 2º ano. A professora P7 trabalha na Escola B no turno da manhã, com uma turma de 1º ano e, na rede particular de ensino em Siderópolis, município vizinho, no turno da tarde, com uma turma de 5º ano.

Os dados provenientes das visitas às escolas e da interação com as professoras, indicam que na Escola B, dentre as cinco (5) professoras pesquisadas, três (3) delas trabalham por quarenta horas semanais nessa mesma escola. Esse é um aspecto que pode incidir positivamente nos vínculos estabelecidos e no desenvolvimento do trabalho realizado,

²⁷ Na Tabela 4, manteve-se a resposta dada pela professora P1 ao questionário: “cinco meses”. Mas, no transcórre da entrevista ela contou ter seis anos de experiência como docente na educação infantil.

elemento que, à medida que vamos realizando a análise, poderá entrar no cômputo do contexto a significar.

Retomando a Tabela 4, fica destacado que sete (7), dentre as nove (9) professoras, cursaram o Magistério e que oito (8) delas são Pedagogas, das quais apenas P3 é licenciada em Letras (Português/Inglês). O tempo de conclusão do curso superior oscila entre 1 a 22 anos, o que implica em aspectos formativos distintos, dentre eles, prováveis alterações na matriz curricular, mesmo que tenham a mesma habilitação. Também é expressivo o fato de que quatro (4), dentre as nove (9) professoras realizaram o curso superior na modalidade de ensino à distância. No que se refere às escolhas de curso de especialização, quatro (4) delas cursaram “Psicopedagogia” e apenas uma (P5) não possui. Esses elementos constitutivos dos sujeitos, sistematizados na Tabela 4 serão correlacionados *a posteriori* na análise, sempre que deles prescindirmos.

Sobre a realização de atividades (comumente chamadas) de formação continuada, dentre as nove (9) professoras, duas (2) foram bolsistas do projeto “Ler & Educar” (P3 e P9). Também observamos um grupo de cinco (5) professoras que foram bolsistas do Governo Federal, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): P3, P4, P6, P7e P9. Cabe ressaltar que, assim configurado, na amostra de professoras do 3º ano, nenhuma delas participou das atividades do PNAIC. São pontos de discussão que emergiram e serão aprofundados no capítulo seguinte (na análise propriamente dita, capítulo 8).

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a análise dos antecedentes e das escolhas teóricas que nos respaldaram para estabelecer os objetivos, com vistas à constituição do *corpus*, optamos por fazer uso de dois instrumentos: questionário e entrevista, com abordagem qualitativa, aos quais discorreremos em seguida, na seção 5.3.1. A partir desses instrumentos, mapeamos os contextos de análise, que se constituíram em dados: categorias e contextos de restrição, estes não vieram a se constituir como categorias, os quais detalharemos durante a exposição que se segue.

4.3.1 Instrumentos

O primeiro instrumento – questionário – possibilitou a caracterização do grupo pesquisado, conforme ilustra a Tabela 4. Tratou-se de uma ferramenta inicial, que nos ajudou a levantar informações prévias sobre os sujeitos, posteriormente, elaborou-se um roteiro preliminar para as entrevistas, em que as informações e situações reveladas nos questionários puderam ser melhor compreendidas e aprofundadas.

Prosseguiu-se com a investigação, por meio do segundo instrumento: entrevistas semiestruturadas, como forma de escuta das professoras: suas concepções, escolhas metodológicas, demandas e inquietações frente à tarefa de alfabetizar. Foi organizado um roteiro preliminar, um planejamento para orientar a pesquisadora na interação com as pesquisadas. Contudo, na tessitura dos vários diálogos que se estabeleceram, diante das especificidades de cada momento e dos desejos de fala de cada pesquisada, foram adaptados, reformulados e/ou substituídos os questionamentos a partir das respostas dadas. Foram direcionadas perguntas abertas, considerando o que Labov (apud BACK, 2008, p. 187) nomeia como “Paradoxo do Observador”. Segundo Back (2008), no contexto da entrevista, por mais que o entrevistado autorize, a presença do gravador é um elemento de desconforto e pode prejudicar a espontaneidade. Outro detalhe é a própria presença do pesquisador, que está ali em uma situação formal: pesquisar. Tudo isso pode influenciar naquilo que o outro tem a dizer e na construção da imagem. Para minimizar esse paradoxo, tentamos estabelecer uma conversa com as entrevistadas sobre amenidades (histórias pessoais, memórias da escola, família, alguma história que a pessoa quis contar – que foi significativa).

Labov (apud BACK, 2008) observa que, quanto mais a pessoa se envolve com a narrativa do ponto de vista emocional, mais espontânea ela fica e esquece a situação de formalidade na qual está envolvida. Cabe ao entrevistador estar atento ao que acontece antes, durante e depois da entrevista propriamente dita, em uma tentativa de analisar as falas e os silenciamentos, a linguagem corporal, o olhar; enfim, o que o outro nos diz ou deseja nos dizer, entendendo a pesquisa como um processo dialógico, que promove interação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisados. Algumas questões ao longo da investigação em campo se destacam, as quais direta ou indiretamente compuseram o roteiro de entrevista (Apêndice C):

- Quais experiências você destacaria como fundamentais, que foram constituindo-a como professora?
- De que forma você avalia o seu percurso de formação acadêmica e as implicações para a prática pedagógica que desenvolve hoje?
- Como você tem percebido a proposta do ciclo de alfabetização?
- Como você está compreendendo: O que é alfabetização? O que é letramento?
- Por onde se inicia o processo de alfabetização? Haveria uma rotina, um jeito certo de fazer, como é isso?

Realizamos uma entrevista com cada professora participante, totalizando nove entrevistas, que oscilaram entre trinta (30) minutos a, aproximadamente, uma hora²⁸. As entrevistas ocorreram nas respectivas escolas, dessa forma, as conversas foram permeadas pelos ruídos do cotidiano; em alguns momentos, fomos interrompidas pela chegada de alguém, pela sirene que marca o horário etc.

As professoras se dispuseram a participar da pesquisa nos momentos de hora-atividade, exceção feita à P3, que sugeriu que a entrevista fosse realizada na outra escola onde trabalha no turno da manhã. A ideia surgiu porque estávamos tendo dificuldade de conseguir encontrar um dia e horário na Escola A para realizar a entrevista. Nessa escola, houve um tempo maior para nos receber, durante a aula de educação física, com duração de uma hora, momento em que realizamos a entrevista na sala dos professores. Nas demais situações, as entrevistas aconteceram nas bibliotecas²⁹ das respectivas escolas, por se tratar, segundo as professoras, de um local mais silencioso e de pouca circulação de pessoas. Cabe acrescentar que nos dois casos não há bibliotecário responsável. Na Escola A, precisamos pegar a chave com a Direção da escola para utilizar o espaço.

Diante do exposto, a pesquisadora organizou o cronograma de entrevistas conforme o horário escolar, também considerando a disponibilidade e o interesse das pesquisadas. As entrevistas foram

²⁸ Após realizarmos as entrevistas, os diálogos foram transcritos. Contudo, devido ao limite no tempo de gravação do equipamento utilizado, o áudio de uma mesma entrevista ficou separado em partes. Nas transcrições, utilizamos as convenções ortográficas do português e também adotamos as convenções, no que se refere a: ... pausa pequena, (+) pausa longa e (...) supressão de trecho da transcrição original.

²⁹ Para maior aprofundamento desse tema, sugerimos a leitura de Cardoso (2015).

agendadas por meio de visitas à escola e também do contato pessoal (via celular), conforme segue cronograma abaixo:

Tabela 5 – Cronograma das entrevistas em 2015

Entrevistada	Data da entrevista	Entrevistada	Data da entrevista
P1	13/07	P6	13/08
P2	13/07	P7	10/08
P3	26/11	P8	25/08
P4	10/11	P9	13/08
P5	11/11		

Fonte: A autora.

Estabelecemos um acordo (informal) com as pesquisadas em oferecer-lhes uma “devolutiva” sobre o material coletado na entrevista. Também explicamos sobre a necessidade de uso do gravador (dispositivo que pode causar apreensão por ser estranho a uma situação de interação que se pretenda garantir espontaneidade – BACK, op.cit.), para assegurar o registro das suas falas na íntegra e, ao mesmo tempo, permitir a nossa interação mais despreocupada (olhando nos olhos, prestando atenção etc.), sem ter de registrar à mão.

Temos estabelecido um comprometimento com os sujeitos envolvidos. As professoras que nos receberam, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, mostraram-se prestativas ao colocaram-se à disposição para novos contatos. Nesse processo, emocionaram-se e se envolveram na narrativa (os olhos brilharam e também se encheram de lágrimas). São professoras reconhecidas nos locais onde atuam, envolvidas com seus alunos e com a educação.

No percurso da pesquisa, vimos os objetivos sendo paulatinamente alcançados, quando as professoras se interessavam em saber como teriam acesso à pesquisa, se manteríamos contato; bem como quando nos consideram como colegas de profissão. Com isso, percebemos que conseguimos estabelecer um vínculo de confiança/respeito em que se deu o espaço de interação.

Nosso propósito não é de tecer críticas que diminuam o trabalho desenvolvido pelas professoras, mas de que os resultados contribuam para dar voz aos sujeitos envolvidos na realidade do ensino, no sentido de, talvez, atentar para a necessidade de melhores condições de trabalho e da necessária reinvenção das propostas de formação, tanto as que se intitulam inicial quanto continuada. Não podemos contribuir para a desvalorização do professor, gostaríamos de estabelecer outra relação entre pesquisadora e pesquisadas.

4.3.2 Análise dos dados – proposições

A partir do material coletado, por meio dos instrumentos descritos no item 5.3.1, foi preciso estabelecer os critérios de seleção para a manipulação dos dados. Para esclarecer sobre esse processo, abrimos um espaço para a fala de Portelli (1996), que contribuiu para o refinamento do nosso olhar quanto aos contextos de análise e para justificar a nossa opção por apresentar as categorias (e não outras). O estabelecimento dessas categorias se constituiu a partir de regularidades observadas, em oposição àquelas que não foram recorrentes, as quais indicamos como contextos de restrição, ou seja, não vieram a se constituir como categorias.

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que lembrar-nos que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um *patchwork*, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença. É uma representação do real mais difícil de gerir, porém parece-me ainda muito mais coerente, não só com o reconhecimento da subjetividade, mas também com a realidade objetiva dos fatos (PORTELLI, 1996, p. 9).

Por compreender característica latente do *corpus* desta pesquisa, que traduz tão bem a citação de Portelli acima, organizamos quatro (4) categorias de análise, apresentadas a seguir. Contudo, retomando Portelli (1996), diante do mosaico que caracteriza o contexto

investigado, empenhamo-nos em lançar um olhar qualitativo sobre os dados, nas palavras do autor, “mais difícil de gerir” ou talvez fora do escopo que se propôs para esta pesquisa, apresentando também, em síntese, mais alguns elementos não regulares que surgiram nas narrativas das professoras, os quais nomeadamente são “contextos de restrição”.

4.3.2.1 Categorias

No primeiro momento, de posse das transcrições, fizemos uma leitura de todo o material coletado, identificando os dados que se relacionavam com o tema geral de pesquisa. Em seguida, mapeamos os tópicos que se repetiam, ou seja, que apresentavam regularidades, nas narrativas de dois ou mais sujeitos. Por fim, entre os tópicos que se repetiam, selecionamos e organizamos àqueles que caracterizavam um mesmo bloco de discussão, que passamos a chamar de categorias, respeitando o recorte específico do objeto de pesquisa. Abaixo apresentamos as categorias e seus conceitos, que sistematizam a discussão das 58 ocorrências identificadas.

- **A perspectiva das professoras alfabetizadoras diante do contexto sociocultural dos alunos, da heterogeneidade das turmas e do desafio da (não) aprendizagem.**

Esta foi uma das categorias não dadas *a priori* (lembrando que esta categoria aparece em decorrência de uma intenção de pesquisa e, nesse sentido, sim não é apriorística), mas que nos pareceu regular, a partir da fala das professoras, cujos relatos dão visibilidade a fatos como o de que alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e ainda não se alfabetizaram, bem como da pouca participação das famílias no processo de aprendizagem. Tivemos oito (8) ocorrências nessa categoria, que se deram quando, no momento da entrevista, as professoras foram convidadas a relatar sobre o trabalho com as suas turmas. Ou seja, as discussões contempladas nessa categoria partem das seguintes formulações, que, direta ou indiretamente, perpassaram as entrevistas: Como é o trabalho com o ciclo de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano)? O que é alfabetizar? A partir desses diálogos, elas demonstraram o desejo de ‘desabafar’, falar do seu empenho, das tentativas que consideram facilitadoras e dos fatores que consideram dificultadores no processo de alfabetização. Quanto à participação da família no processo, observam que não participa das atividades escolares, bem como defendem a necessidade de que outros profissionais avaliem e

intervenham junto a essas crianças. Um amplo espaço nas suas narrativas foi ocupado com relatos de casos de alunos em particular.

- **As professoras e a aprendizagem da docência: a (não) relação entre a teoria e a prática.**

Diferentemente da categoria anterior, esta constava de nossas hipóteses e sua apreensão deu-se por meio, principalmente, de questionamentos como esses, direcionado às professoras, de maneira direta ou indiretamente, durante as entrevistas: Quais experiências você destacaria como fundamentais, que foram constituindo-a como professora? De que forma você avalia o seu percurso de formação acadêmica e as implicações para a prática pedagógica que desenvolve hoje? – que somaram doze (12) ocorrências. As professoras destacam quais as situações vivenciadas por elas que consideram como constitutivas da prática pedagógica que desenvolvem hoje. Dentre as hipóteses desejamos ouvir elementos da teoria e elementos da prática presentes na docência, que (não) se correlacionam.

- **As concepções teórico-metodológicas das professoras sobre o processo de alfabetização e a formação do leitor.**

Os elementos aqui discutidos, em diálogo com os da categoria anterior, ajudam-nos a cercar o problema de pesquisa. Essa categoria de análise, com vinte e oito (28) ocorrências, contribui para identificarmos as concepções teórico-metodológicas (se método fônico, que conceitos de alfabetização, por exemplo) presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras, elaboradas a partir de questionamentos, maneira direta ou indiretamente, como esses: Por onde se inicia o processo de alfabetização? Haveria uma rotina, um jeito certo de fazer, como é isso? Que estratégias você adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Primeiramente, trazemos os relatos de como as professoras consideram que seja desenvolvido o trabalho na sala de aula. As professoras falam sobre suas concepções, os encaminhamentos metodológicos do processo inicial da alfabetização e quais atividades acreditam que contribuam para o aprendizado da leitura. No segundo momento, trazemos as ocorrências que ilustram os conceitos de alfabetização e letramento das professoras.

- **O lugar da escola diante da necessidade de uma nova epistemologia da formação: entre o real e o ideal, a possibilidade de pensar em formar o professor reflexivo-crítico.**

Esta categoria permeia toda a discussão das categorias anteriores, o que justifica a nossa escolha de a apresentarmos por último. Estamos entendendo as tensões do cotidiano escolar como aspectos fundamentais para o processo formativo do professor reflexivo-crítico, aquele que consegue discutir sobre as suas práticas e o seu papel político-pedagógico. Levantamos dez (10) ocorrências que compõem a discussão desta categoria. São dados provenientes de relatos das professoras, sobre momentos desafiadores, em que diante da tensão, elaboraram reflexões importantes, viram-se engajadas na sua própria formação. Ou ainda, por outro lado, quando não perceberam essas tensões e o seu potencial formador.

4.3.2.2 Contextos de Restrição

O contato com as narrativas durante a constituição das categorias impôs-nos escolhas. Observamos contextos que obviamente não se encaixavam nas categorias cujo critério era a recorrência com que se manifestavam nas diversas narrativas. Os dados que delas emergiram, muitas vezes, não se enquadravam, de modo a respeitar o recorte do objeto, tangenciando-o ou mesmo perpassando-o, requerendo de nós uma postura acerca da análise qualitativa que, acreditamos, terá lugar em pesquisas/desdobramentos futuros. Para o momento, listaremos algumas ocorrências, destacando junto a elas os limites que nos impossibilitaram de dar o devido tratamento analítico, o que nos levou a enquadrá-las como contextos de restrição. Vejamos.

Nas ocorrências a seguir, procuramos exemplificar com narrativas que tangenciavam o nosso objeto, com uma possibilidade de perspectiva sobre a história de vida das professoras, quando revelam elementos sobre a sua estrutura familiar, experiências da infância etc. São dados significativos, contudo que se afastam do nosso recorte, quando nos propomos a investigar sobre as experiências oriundas de espaços institucionalizados que figuraram no processo de inserção profissional e exercício da docência.

3) (...) Na verdade é um sonho de infância. Quando eu era criança, antes mesmo de saber ler, eu já pensava em ser professora. Quando pegava o livro, eu fazia de conta que era professora e quando eu comecei a estudar, eu não tive educação infantil e já entrei direto na primeira série, que foi aquele impacto, que era um pouco mais tradicional aquele negócio de fazer movimentos repetitivos. Depois de um tempo, com o tempo eu fui estudando e tal, e quando eu passei para o ginásio, que na época era ginásio, até o meu pai disse que eu não precisava mais estudar e eu bati o pé, porque eu queria estudar, porque queria ser professora. Então, na minha família eu fui a única que fui além, que me formei, que fiz faculdade, pós-graduação. Os meus irmãos, ninguém quis fazer mais nada (P4EAT1).

4) (...) eu sempre brincava de escolinha. Mas, o que me despertou foi, é que a minha mãe era servente de uma escola e eu sempre tive vontade de ser professora e ensinar a ler e escrever. Vê que eu já dei aula pra educação infantil, de 6 anos, que eu tinha aquela vontade de ensinar a criança a ler e escrever (P2EAT3).

Também podemos ilustrar os contextos de restrição, por meio de ocorrências que indicam elementos que perpassam a prática pedagógica, como: a existência de uma aula de letramento na rotina das crianças dos anos iniciais, as opiniões das professoras sobre as atividades promovidas pelo PNAIC, entre outros. Contudo requereriam outros procedimentos teórico-metodológicos para realizar uma análise aprofundada.

5) A alfabetização hoje, eu, depois que a gente fez o curso do PNAIC, depois que a gente fez o PNAIC, eu fiz o PNAIC 2013: Língua Portuguesa – alfabetização e 2014: Matemática. Depois que nós começamos essa formação do PNAIC, mudou bastante (enfatizou) a aprendizagem das crianças. Antes do PNAIC, as crianças vinham do 1º ano ainda para serem alfabetizadas no 2º, porque o 1º ano estava sendo trabalhado como se trabalhava no pré-escolar antigamente. Então, as crianças ainda vinham pra ser alfabetizadas no 2º ano, depois do PNAIC, depois do PNAIC, eles já vem... praticamente, a turma toda alfabetizada. Já vem bem menos alunos sem estarem alfabetizados, depois do PNAIC (P9EBT2).

Em ambos os exemplos, podemos perceber que se tratam de dados que revelam pontos de contato com o objeto desta pesquisa, mas que não dispomos de mais elementos que possibilitassem um aprofundamento na análise, porque estão para além do nosso recorte. Mas, que analisamos a importância de dar visibilidade a eles, neste item.

4.4 A FORMAÇÃO NO DECURSO DA PESQUISA

Nesta seção, abrimos a discussão sobre as contribuições dos trabalhos de pesquisa com professores, entendendo que a pesquisa pode fortalecer o grupo estudado e promover um processo de construção e desconstrução, que envolve tanto pesquisado quanto pesquisador por meio da linguagem. Ao tratar do uso de narrativas (auto)biográficas, em pesquisas como essa que aqui se apresenta, Ibiapina (2008, p. 85) considera “as narrativas como procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor”.

Ao entrevistar as professoras, mais do que um olhar para a educação básica, as suas narrativas nos possibilitam discutir a universidade e seus cursos de formação de professores – pedagogia e licenciaturas, donde se pode depreender contribuições e lacunas na formação inicial. Dessa forma, favoreceremos uma ressignificação da relação entre elas e a universidade, quando nos aproximamos para interagir e não para levar verdades científicas, a fim de construir interlocuções mais dialógicas. Conforme podemos reiterar com a fala da professora, no seu relato espontâneo:

6) (...) Gostei das perguntas e me ajudou a pensar sobre algumas coisas, porque a gente acaba não fazendo ou ... na verdade a gente até faz essa reflexão, não assim, mas será que o que eu estou fazendo está resolvendo? Será que estou me dedicando? Porque como tem o cansaço, tem tudo e o trabalho 40 horas. É cobrança daqui, cobrança lá. Mas acho que dentro do possível, eu procuro fazer o que eu acho necessário, o que eu acho importante pras crianças (P4EAT1).

As problematizações geradas a partir de nossas conversas desencadeiam um processo formador à medida que rememoram, olham para o passado com os olhos do presente, analisando e refletindo sobre suas concepções, uma dimensão reflexiva, de autoanálise. Como nos fala Kramer (1999, n.p.):

Compreender como se escreve a história, como se escreve o texto, relaciona-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa trajetória de aluno ou de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual. Rer ler essa prática, rever autobiograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras significa ou implica reescrever essa história, dar-lhe outro sentido, ressignificá-la [...].

Durante a entrevista, as pesquisadas elaboram respostas (conceitos) e argumentam sobre suas práticas. São levadas a pensar criticamente sobre pontos do seu cotidiano, que, muitas vezes, não haviam parado para discutir com o corpo docente (seus colegas) ou refletir individualmente.

Nesse contexto, pesquisadora e pesquisadas são partícipes de uma mesma realidade social e histórica. Consideramos a importância de redimensionar a relação sujeito-objeto, universidade-escola, teoria-prática. Ao propormos as entrevistas, como forma de conversa com as professoras, dentro do espaço da escola, quando nos afastávamos do interior da sala de aula e de toda a sua agitação para estarmos na biblioteca e conversar, oferecemos às professoras um tempo para refletir, um tempo de autoformação. Conforme nos falam Simó e Roca (1995, p. 143):

Nós que ensinamos, sabemos que a atividade escolar transcorre de uma forma rápida demais. O professor deve atuar: entre os alunos, em seus trabalhos, nas avaliações, na sala de aula, nas consultas e visitas dos pais etc. No âmbito administrativo reserva-se pouco tempo aos que ensinam para uma reflexão individual e, menos ainda, coletiva. No entanto, sem uma reflexão sobre a própria prática, esta se torna automática e corre o risco de distanciar-se cada vez mais da realidade mutante da sala de aula. A reflexão é a única via para melhorar o nosso trabalho.

Dessa forma, o próprio processo de desenvolvimento da pesquisa é formativo para ambos envolvidos, podendo se estender aos seus espaços de atuação: a sala de aula de imediato e a escola nas discussões com seus pares. “Na modernidade, a narrativa entra em extinção, porque a experiência vai definindo, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses” (KRAMER, 2007, p. 18).

Resgatamos a discussão teórica de Geraldí (2010), quando indicou a necessidade de realizarmos a “inversão da flecha”, também diante das propostas de formação de professores. Durante as entrevistas, assim como nos demais momentos em que estivemos nas escolas, procuramos estabelecer uma posição de escuta, de interesse pelo que o outro traz, de sensibilidade e de empatia, o que favorece que continuemos sendo críticos, assim o cremos, acerca da história que estamos constituindo e que também nos constitui. Com essa marca epistemológica, o momento da entrevista é formador para ambas as partes, implica estar junto, olhar nos olhos e se envolver de corpo inteiro.

4.5 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO

Este capítulo contribui para o andamento do trabalho à medida que retomamos os objetivos estabelecidos e, à luz dos teóricos, correlacionamos com os procedimentos metodológicos adotados. Bem como já indicamos os critérios estabelecidos para a análise dos dados que apresentaremos no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, com a pesquisa já desenvolvida em campo, conforme detalhamos no capítulo anterior, chegamos ao momento de discutir os resultados, apresentando e analisando as narrativas das professoras alfabetizadoras. Para fins didáticos, relembramos que as categorias de análise foram estabelecidas por dois critérios: adequação ao recorte da investigação e regularidade nas narrativas, as quais serão os subtítulos apresentados. Ao todo foram sistematizadas cinquenta e oito (58) ocorrências em quatro (4) categorias, conforme os conceitos já apresentamos no capítulo metodológico.

Cabe ressaltar que, na categorização das ocorrências, percebemos que uma mesma fala, por vezes, está permeada por várias temáticas. Por isso, quando situamos uma narrativa na respectiva categoria, consideramos que haveria também outras interpretações. Contudo, para conseguir sistematizar os dados, focalizamos a análise no que parece ser central naquela fala da professora.

5.1 A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DIANTE DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DOS ALUNOS, A HETEROGENEIDADE DAS TURMAS E O DESAFIO DA (NÃO) APRENDIZAGEM

Para dar início a esta seção, retomamos o que já está em uma espécie de verdade coletiva: a asserção de que muitas pessoas que passam pela escola não aprendem a ler. A importância de contribuirmos com pesquisas que investiguem o contexto escolar, para que, partindo desses resultados, possamos propor novos direcionamentos teórico-metodológicos quanto ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola. Os indicadores vêm mostrando que o ensino de leitura apresenta profundas fragilidades, conforme mencionamos ainda na introdução, quando da amostra dos resultados do INAF, sobretudo quando cruzamos os níveis de alfabetismo com os níveis de escolaridade, portanto, possibilita-nos concluir que muitas pessoas passam pela escola e não aprendem a ler. Elaboramos a hipótese de que se as pesquisas acadêmicas, que têm investigado a complexidade do processo de leitura, fossem apropriadas pela escola, poderiam contribuir para um cenário diferente. É importante contrapor de algum modo esses exames nacionais que se tornam insumos, indagando a partir de situações contextuais desiguais, mensurando competências de Norte a

Sul do país sem levar em conta condições objetivas de ensino-aprendizagem. Feito esse aparte, vamos à categoria.

Nesta categoria, a partir da perspectiva das professoras alfabetizadoras, trazemos elementos que revelam as dificuldades que compõem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tivemos oito (8) ocorrências nessa categoria, ao longo do texto daremos visibilidade a algumas. O relato a seguir, da professora P7, exemplifica uma regularidade que pudemos observar no discurso das professoras, as quais atribuem fundamental importância às famílias nesse processo de aprendizagem:

7) Essa é outra tese³⁰, que se eu pudesse, se eu fosse trabalhar e escrever, aqui na escola sempre falo muito isso. Como o ano passado, os pais vieram e me agradeceram, que eles estavam todos lendo. Eles me agradeciam e diziam: “Prô, eu rezo por ti”. E eu dizia: “Gente, vocês podem até me agradecer, mas eu fiquei 4 horas e eu só fui um incentivo aqui. Agora, se não tivessem vocês!” E eu afirmo, muito mais que 50 por cento é a família. Muito mais, eu acho 80-90 família, o professor em sala de aula eu acho que uns 10-15. Porque assim, se a criança vem tendo apoio do pai, tendo já em casa a visão do que é um livro, essa **bagagem de experiência** em casa, se ele não tiver nenhum problema fisiológico, mental, ele vai muito melhor do que aquele que a gente vê que o pai não acompanha, que a família não acompanha, que a família na hora de dar um presente nunca é um livro, que a criança nunca vê a mãe ou o pai com alguma coisa lendo, dá pra perceber muito nítido isso (P7EBT1).

Quanto a essa ocorrência, cabe considerar que os alunos (e os professores) vêm de lugares sociais distintos, alguns menos favorecidos. Por isso, a escola tem (ou deveria ter) como objetivo, contribuir para a ampliação do repertório desses alunos, a começar pela alfabetização das crianças. No excerto acima, está contemplada a discussão sobre o

³⁰ A professora utiliza a expressão “tese” para designar algumas afirmativas que ela vem elaborando ao longo da sua experiência como docente nos anos iniciais, no extrato acima, a afirmação de que “a família tem uma importância muito grande”.

contexto sociocultural dos alunos, que proporciona que as crianças já compreendam as funções da língua escrita na sociedade, também que já tenham contato com alguns gêneros textuais antes da entrada na escola. Conforme já discutimos à luz dos teóricos, as possibilidades de aproximação (ou não) com um ambiente letrado vão interferir no processo de alfabetização. Isso porque as crianças chegam à escola com conhecimentos prévios diferenciados (conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos) e também poderíamos dizer, mas não mencionado pela professora P7, falantes da língua em suas diversas variedades. Tudo isso é trazido para as classes de alfabetização e terá implicações nesse processo.

Assim, conseguimos chegar à formulação de que diversos fatores influem sobre a alfabetização. O que caberia problematizar, a partir dos dados levantados, é sobre a necessidade de um ensino sistematizado, com intencionalidade, do código escrito. E essas premissas não podem se dar no vazio, cuja prática, com a qual pactuamos e defendemos, requer que não é suficiente a imersão das crianças em uma sociedade letrada para que se alfabetizem, aquele depende sobremaneira deste. Sendo assim, esse aprendizado que acontece na escola, uma instituição formal de ensino, mostra-se fundamental à função do professor nesse processo, atuando na dimensão da sala de aula, interagindo com os alunos e suas especificidades. O alfabetizador necessita de uma formação pedagógica para pensar o processo de ensino-aprendizagem e específica quanto à estrutura e funcionamento da língua, para elaborar o tratamento didático que possibilite alfabetizar as crianças.

A professora P4, que também atua em uma turma de 1º ano, na segunda escola pesquisada (EB), relata sobre a (não) participação da família nas atividades escolares, exemplificando sobre a não realização da “tarefa de casa”:

8) Tem criança que vai, que a tarefa volta sem fazer, eu mando de volta e vai e volta sem fazer. Digamos que **os pais não têm essa consciência que é importante a criança aprender**, que os pais realmente têm que ajudar mesmo, que a gente tem que ajudar o filho, tem que perguntar. (...) Eu tinha um aluno ali que não faz tarefa porque: “minha mãe não tem tempo e o meu pai está preso”. Eu acho que eles só vão ter alguém que olhe por eles, nesse sentido, aqui na escola. Então pra eles é muito importante, porque, tirando a realidade deles, a partir daí a gente vai incentivar. Eles vão aprender a ler. Mas a gente vai incentivar pra eles mudarem. Eu vou estudar pra ser alguém melhor na vida. Pra ter uma casa melhor... a gente sempre acaba pensando nisso. **Eu acho que a escola pra eles é de fundamental importância.** Principalmente aqui. Tem uns casos de crianças que os pais são bem participativos, nossa. Só que tem aqueles casos que a gente até... eu tenho a minha monitora na sala e a gente conversa, às vezes a gente até desanima. (...) Então tem várias situações, tem aqueles, que realmente é importante, mas tem uma ajuda em casa, mas tem aqueles, que não tem nenhuma. De não ter caderno, de não ter lápis. (...) **Então assim, não veio com a tarefa? Eu mando uma, duas, três, quatro vezes. A mãe não quer ajudar? Tenta fazer tu sozinho** (P4EAT1).

Nessa ocorrência, percebemos que a expectativa da professora quanto às famílias dos alunos não é atendida. Ela acredita que “uma ajuda em casa” é importante para a aprendizagem das crianças, relatando que algumas não têm caderno e lápis, há também aquelas, pela narrativa da professora, que, repetidas vezes, retornam para a escola sem a tarefa realizada.

Então, quando percebemos essa regularidade no discurso das professoras, uma expectativa de que sobre a responsabilidade das famílias (e da criança, que pode ter algum “problema fisiológico, mental”) no processo de alfabetização, em síntese, nas ocorrências 7 e 8, a expectativa das professoras é de que os pais “ajudem” as crianças, acompanhem as atividades escolares, ensinem a tarefa e ofereçam situações de contato com o texto escrito.

Na ocorrência a seguir, ainda sobre a heterogeneidade das turmas, considerando que “nem todas as crianças estão no mesmo nível”, a professora relata sobre as dificuldades de aprendizagem e os encaminhamentos para outros profissionais.

9) (...) Então, **nem todas as crianças estão no mesmo nível**, nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de aprendizagem, tu tem que estar atenta a todos eles, não é só o que está indo e esquecer os outros. A gente tem que ir tentando, tem um que tem bastante dificuldade de aprendizagem, aí eu penso: **“meu deus, o que eu faço agora?”**. Porque tem uns que já estão, já estão lendo, estão mais avançados. E ele ainda não consegue, eu procuro trazer atividades diferenciadas pra ele. Eu até já encaminhei ele pra ... esqueci o nome. (PIEAT1).

E: Um apoio pedagógico?

É, um apoio pedagógico que tem de manhã aqui na escola, esqueci. E também pra psicopedagoga, a gente encaminhou ele, porque **ele tem dificuldade, muita dificuldade de aprendizagem**. Só porque, assim, **a gente não tem o retorno de casa** dele, manda uma tarefa não vem, manda uma pesquisa não vem. Aí eu não sei também se a mãe sabe ler, a gente não sabe, aí fica difícil (...) (PIEAT1).

Começamos a ocorrência com uma percepção fundamental da professora, que é a heterogeneidade da turma e as particularidades do processo de aprendizagem de cada criança, assim, o professor precisa estar atento a todos. Snow e Juel (2013, p. 530) sugerem que o professor realize uma abordagem integrada no ensino inicial da leitura, que se faz necessária para muitas crianças, considerando que elas trazem diferentes conhecimentos e capacidades para a sala de aula.

É claro, esses muitos – saber o que as crianças devem aprender, avaliar as habilidades das crianças entre esses domínios variados e saber o que fazer com aqueles que ficam para trás em um ou mais domínios – exigem níveis bastante elevados de conhecimento do professor.

Na ocorrência 9, a professora mostra-se insegura diante da problemática que se apresenta: “meu deus, o que eu faço agora?”. Diante dessa situação desafiadora, as hipóteses criadas pela professora são: intervenção de um especialista e participação da família. A professora também menciona: “eu procuro trazer atividades diferenciadas”.

A professora P2 fala sobre as características da sua turma de 3º ano, na escola EA:

10) (...) A minha turma tem 29 alunos, tem uns 10 que não são alfabetizados, estão começando agora. Então a dificuldade é o **número de alunos**, no caso, eu tenho trinta. É um número muito grande, em uma **sala pequena** (...) quando tem uns que chegam no 3º sem ser alfabetizados. Eles teriam que vim lá do 1º ano já tendo, assim, tipo, uma noção ou, por exemplo, assim, juntando já as sílaba. Porque eu tenho aluno que não junta ainda as sílabas (P2EAT3).

Inicialmente a professora relata sobre as condições de trabalho, na turma de 3º ano: um grande número de alunos e más condições de estrutura física, no caso, a sala pequena. Também, o relato nos mostra sobre as dificuldades do processo de alfabetização, que deveria contar com um esforço conjunto, ao longo dos três anos, para que as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano. Essa fala da professora, reiterada pelos dados da ANA, já discutidos no capítulo dois (2), permitem-nos considerar que há necessidade de rediscussão sobre a implantação do ciclo de alfabetização.

A professora P9 relata o trabalho com “as crianças com mais dificuldade” e a forma como intervém³¹:

³¹ Ver anexo, contexto ampliado da entrevista.

11) A gente faz um planejamento, agora o atendimento é que é individualizado e que daí difere. Aí é que vem a diferença do trabalho. E **as crianças com mais dificuldade**, a gente tira da sala de aula. Em qual aula? Em Artes não, porque é curricular. Em Educação Física também não, porque é curricular. Mas na **aula de Letramento**, a gente tira a criança da sala de aula, traz para a biblioteca e faz a **recuperação paralela**, aí eu trabalho **aquela alfabetização bem específica**, de acordo com o que a criança está precisando. Se ela está **pré-silábica**, eu trabalho com os jogos, pra poder alfabetizar. Se ela já está **escrevendo palavrinhas**, eu trabalho a produção de textos, de frases. Tem criança que **aglutina as palavras** por muito tempo, a gente tem que dar uma ajuda mais individualizada pra ela poder perceber as palavras, quando elas são separadas ali. Então, na verdade, o planejamento é um só. Agora o meu trabalho com elas aí é que difere. Por exemplo, eu dei uma atividade numa folha, a mesma folha para todo mundo, mas aqueles que têm mais dificuldade eu vou estar ali do lado. Até porque as nossas turmas elas não são muito cheias, então eu consigo fazer isso (P9EBT2).

Nesse trecho, a professora relata sobre a necessidade de momentos de atendimento individualizado, com intervenção específica, segundo o nível de aprendizagem de cada aluno. Essa ocorrência novamente nos ajuda a argumentar que esse modelo educacional vigente apresenta muitas dificuldades em abranger a heterogeneidade, que ganha rótulos de “dificuldade de aprendizagem”. No exemplo, as crianças são separadas de sua turma, para que o professor consiga interagir com ela, atuando com “aquela alfabetização bem específica”.

A professora P9 relatou: “mas aqueles que têm mais dificuldade eu vou estar ali do lado”, nesse aspecto, poderia haver algumas problematizações sobre a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, bem como pensar diante da possibilidade de que não é preciso que todos estejam fazendo a mesma atividade ao mesmo tempo. No processo de reflexão do professor, poderiam surgir outras possibilidades de organização da rotina escolar e da aprendizagem.

Podemos perceber que a professora (P9) cita a teoria dos níveis psicogenéticos da escrita, com base nos estudos, principalmente, de

Emília Ferreiro³², que compõem o método global de alfabetização, em que são estabelecidos os níveis que compõem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em: pré-silábico I e II, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. A professora P9 identificou que o aluno estava no nível pré-silábico, o qual seria um momento da aprendizagem em que a criança ainda não percebe a relação entre os elementos fonológicos e os elementos ortográficos, ao criar hipóteses para a escrita. “Ficou famoso, por exemplo, o caso da hipótese da criança, em fase inicial de escrita, escrever a palavra BOI com várias garatujas, porque o boi é um animal grande, e a palavra FORMIGA com duas ou três, porque a formiga é um inseto pequeno” (COSTA, 2004, p. 21).

A professora P9 menciona que utiliza jogos para ajudar o aluno a progredir na aprendizagem, passando para o nível seguinte, de acordo com esses pressupostos teóricos referidos. Contudo, a professora, na sua narrativa, não se deteve em explicar mais sobre os objetivos para o uso dos jogos, quais habilidades seriam trabalhadas por meio dessa ferramenta. Ou seja, não há indícios que nos ajudem a perceber onde se encontra a dificuldade do aluno e de que forma a professora considera que é preciso intervir. O que pode ser associado à fala dos autores Melchior e Gabriel (2014, p. 194) quando se referem à utilização do método global de alfabetização, ao que mostram os indícios da narrativa, a concepção teórico-metodológica da professora P9:

O método global é fortemente associado à ludicidade, ao prazer, à investigação do significado das palavras, ao trabalho direcionado ao contexto em que o aluno está inserido e, principalmente, aos níveis psicogenéticos da escrita, que funcionam como um termômetro e permitem aos professores identificar a evolução da aprendizagem dos seus alunos e, a partir daí, reelaborar a sua prática.

Segundo Nunes et al. (2000), todas as crianças encontram dificuldades na aprendizagem da leitura, pela complexidade dessa tarefa. Algumas conseguem superar essas dificuldades mais rapidamente do que outras, vindo ao encontro do que as professoras narram sobre a

³² Os estudos de Emília Ferreiro ganharam muita notoriedade no Brasil, já discutimos anteriormente, inclusive, que é a perspectiva adotada nos documentos nacionais, quando oferecem orientações para a alfabetização.

heterogeneidade das classes de alfabetização. Não podemos deixar de mencionar que existem as situações em que as diferenças nesse processo de aprendizagem são mais significativas, quando temos um quadro de distúrbio como é a dislexia, o que não é o caso dos alunos citados.

Ainda de acordo com Nunes et al. (op. cit.) vários aspectos podem representar um obstáculo para a aprendizagem da leitura e da escrita para todo aprendiz. Dentre eles, podemos citar, também a partir da síntese realizada por Melchior e Gabriel (2014, p. 190-191), as possibilidades de um “déficit perceptual”, que envolveria as habilidades de reconhecimento das informações auditivas e visuais, como: estabelecer uma conexão entre os sons que ouve e a escrita que vê. Também considera a possibilidade de dificuldades provenientes de um “déficit linguístico”, que poderia estar relacionado a dificuldades na expressão verbal, à pouca habilidade em utilizar a gramática, uma consciência fonológica pouco desenvolvida e também em decorrência das variedades linguísticas.

Quando tocamos nessa discussão das dificuldades no aprendizado inicial da leitura, é importante também não deixarmos de discutir sobre os aspectos cognitivos aí imbricados, porque nos ajudam a ilustrar que essa aprendizagem é naturalmente difícil. Por isso, o necessário cuidado para não se contribuir com diagnósticos precipitados que possam incidir negativamente sobre o desenvolvimento das crianças. Trata-se de problematizar o que vem sendo entendido como “dificuldade”. Bem como a importância de que o professor alfabetizador tenha uma formação adequada, capaz de compreender os diversos fatores envolvidos, inclusive os pedagógicos, que compõem o desfecho dessa aprendizagem.

Para ilustrar um pouco sobre o processo cognitivo³³ envolvido, podemos falar da emergência da especialização cerebral para leitura de

³³ Como já mencionamos na introdução e ao longo da apresentação do referencial teórico, as descobertas das neurociências têm possibilitado compreender o que acontece no cérebro enquanto lemos, por meio de recursos como: fMRI e ERP. Segundo Mileski e Sousa (2014), não se trata de uma ciência inacessível ou inaplicável, seus resultados auxiliam na educação, apontando possibilidades para um ensino de leitura menos instintivo e mais efetivo. Os recursos de *Event Related Potentials* (Potencial Relacionado a Eventos, em português) e *Functional magnetic resonance imagin* (Imageamento funcional por ressonância magnética, em português). O primeiro permite que se verifique a atividade elétrica dos neurônios durante uma determinada atividade, aqui interessa durante a atividade de leitura. O segundo

palavras: região occípito-temporal esquerda. As autoras Mileski e Sousa (2014) apresentam e discutem os resultados de pesquisas empíricas, dentre elas os estudos de Dehaene (2012) na sua importante obra “Os neurônios da leitura”, que contribuem para a elaboração de algumas conclusões: a especialização cerebral emerge com o aprendizado da leitura, o desenvolvimento da especialização não é linear e se associa à prática de leitura ao longo dos anos, o sucesso ou fracasso no aprendizado da leitura pode estar relacionado ao grau de plasticidade cerebral no processo inicial de aquisição da leitura.

No início do processo de aprendizado da leitura, regiões visuais mais posteriores são ativadas, o cérebro parece tratar as letras de forma semelhante aos símbolos, a reciclagem neuronal ainda está acontecendo, ou seja, o cérebro ainda está tentando se adaptar à nova necessidade cognitiva. Porém, à medida que avança o desenvolvimento da leitura, as ativações se deslocam para regiões visuais mais anteriores, que se aproximam da região temporal onde processamos a informação fonológica e semântica (MILESKI; SOUSA, 2014, p. 40).

As autoras citam o estudo de Brem e colegas, publicado em 2010, em que dois grupos de crianças, alunos da pré-escola, ainda não alfabetizados, foram submetidos a treinos com um jogo de computador envolvendo a correspondência de letras e sons, chamado *Graphogame*, e um jogo controle semelhante envolvendo a correspondência de números e quantidades, chamado jogo de números. Com o uso dos recursos fMDI e ERP foi observada a ativação da região occípito-temporal esquerda, antes e após o treinamento. As crianças praticaram o treinamento em casa, durante oito (8) semanas, os pais monitoravam um tempo de dez (10) minutos por dia, sendo quarenta e cinco (45) por semana. A ordem no treinamento das crianças foi diferente, um grupo recebeu o *Graphogame* primeiro e depois o jogo de números e outro grupo o inverso. As crianças foram avaliadas no início, antes da testagem, e posteriormente, depois da aplicação de cada jogo. Dessa maneira, foi possível verificar exatamente o momento em que a especialização

permite que seja verificada a atividade metabólica do cérebro e permite localizar onde ocorrem as ativações.

cerebral surge e se é influenciada pelo aprendizado de outros símbolos, no caso, os números.

Os resultados indicaram que explícito da correspondência grafema-fonema, como foi o treinamento com o *Graphogame*, em comparação com à prática do jogo de números, faz com que a região occípto-temporal esquerda comece a se especializar no reconhecimento de letras e palavras. Para consolidar a especialização, é preciso uma prática contínua. Diante da verificação, por meio das pesquisas empíricas, como essa citada, de que a especialização cerebral para a leitura de letras e palavras surge com o aprendizado da correspondência grafema-fonema, as autoras discutem sobre a eficácia de métodos fônicos de alfabetização. Ou seja, uma abordagem que explicita a relação entre fonemas e grafemas.

Também Nunes et. al. (2000), por meio de pesquisa empírica, constata que as maiores dificuldades das crianças se relacionam à capacidade de realizar uma análise fonológica e relacioná-la com a representação escrita. Ou seja, a complexidade da ortografia é uma fonte de dificuldade.

De acordo com Melchior e Gabriel (2014, p. 193) os métodos de alfabetização estariam pautados em duas concepções de ensino: método fônico e método global.

O primeiro tem efeito significativo sobre o desenvolvimento da habilidade da análise fonêmica intencional, que desempenha papel essencial na aquisição da decodificação fonológica. Já o segundo leva à formação de um vocabulário visual, que permite o reconhecimento de palavras encontradas com certa frequência, mas não é muito efetivo na escrita, pois encoraja o leitor a utilizar-se do contexto e da adivinhação.

Quando apresentamos as contribuições de um método fônico de alfabetização, cabe esclarecer que não se trata também do ensino da correspondência grafema-fonema por meio de uma memorização mecânica. O componente central é que a criança consiga perceber a estrutura fonológica da língua, tornando-se capaz de elaborar uma compreensão segura e produtiva.

Por fim, da perspectiva das professoras, os agentes envolvidos e/ou responsabilizados pela (não) aprendizagem no processo de alfabetização são: os especialistas, as famílias e as características biológicas das crianças. Ao que indicam as ocorrências apresentadas nesta categoria, há a necessidade de discutir porque os alunos não aprendem e como têm interagido no espaço da sala de aula; entendendo que são elementos constitutivos do sucesso e do fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

5.2 AS PROFESSORAS E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A (NÃO) RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Nessa categoria, apresentamos os elementos destacados, nas narrativas das professoras, como constitutivos da sua formação como professora. Tivemos doze (12) ocorrências, de início, trazemos um trecho em que uma professora iniciante (P1) relata sobre sua primeira experiência como docente nos anos iniciais. Talvez possamos trazer informações complementares, de que essa professora já havia atuado na educação infantil e que concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2011.

11) Foi assim, eu fui e cheguei lá só tinha 1º ano. Daí eu disse “vamos para o 1º ano!”. Daí eu cheguei em casa e disse **“meu deus, um 1º ano, o que será?”**. Eu fui pra **internet**, aí eu vi que era alfabetização, como o início da alfabetização, que era tudo um processo, daí eu cheguei aqui e **conversei com a professora**. Aí dei uma conversada, contei pra ela que eu não tinha experiência. Daí ela disse, “não tem problema, a gente se ajuda aqui, uma à outra”. Aí eu fui, **pesquisei umas atividades** que se trabalhava. Daí fomos fazer o nosso planejamento anual de ensino e dali, através do planejamento, comecei a colher as atividades pra mim fazer e assim fui, e aí estou indo assim pelo planejamento, pesquisando, procurando, estudando, todas as partes assim, pra mim me adaptar, mas já está bem tranquilo já, estou mais calma, **no comecinho eu fiquei assustada** (risos) (PIEAT1).

Logo no início da narrativa, a professora fala sobre o momento em que foi direcionada para a turma em que atuaria durante 2015: “só tinha 1º ano”, ainda que o seu desejo fosse assumir a regência de uma turma de educação infantil. P1 se vê desorientada diante da situação desafiadora de assumir uma turma de 1º ano, também parece que, naquele momento, conforme a narrativa, ela não conseguiu estabelecer hipóteses de como seria o trabalho com essa turma, a internet foi um recurso que lhe ofereceu orientação. P1 evidencia que a experiência de atuar como docente é um elemento significativo para ser professora, quando diz: “contei pra ela que eu não tinha experiência”. Caberia problematizarmos em que medida esse aspecto é preponderante, dentre os demais, visto que a professora se sente despreparada, mesmo possuindo uma formação acadêmica, em nível de graduação (Pedagogia) e especialização (Psicopedagogia), e já possuir a experiência de atuar como docente na educação infantil durante seis (6) anos.

Esse dado que reforça as hipóteses já levantadas, a nível de formulação teórica, no capítulo três (3), quando Saviani (2007), Libâneo (2015) e Freitas (2002) indicaram fragilidades nos cursos de formação inicial, tanto no currículo, quanto na (im)possibilidade de aproximação com a realidade escolar. No contexto da escola, a professora em serviço, diante desse momento desafiador, de assumir uma turma de 1º ano, para a qual considerava-se inexperiente, recorreu à internet e à ajuda de uma colega, que marcam seu processo de formação.

Trazemos a fala de Libâneo (2010) quando discute sobre a delimitação do campo científico da Pedagogia:

(...) a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30).

Quando a professora (P1) revela essa sua percepção, de sentir-se despreparada, nos dá indícios de que a sua formação inicial possa não ter sido permeada por essas discussões sugeridas por Libâneo (op. cit.).

Também é interessante observarmos que a sua busca na internet aparece atrelada a uma possibilidade de descobrir o que e como fazer, ela obteve como resposta: “alfabetização”. Mas, nesse processo, a professora não relata inquietações como: O que é alfabetização? Quais as concepções que vão amparar a minha prática? Também, diante das atividades que obteve com a busca na internet, não parece ter acontecido uma seleção crítico-reflexiva: Por que eu vou realizar essa atividade? Que significado tem essa atividade? Quais são os meus objetivos? De que forma posso conseguir alcançá-los? Como eu poderia fazer de modo diferente do que aparece pronto nos blogs e sites?

Quanto a isso, também podemos trazer para o diálogo outro aspecto contemplado na discussão de Libâneo (op. cit., p. 34): “(...) é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos³⁴ que se manifestam em situações históricas e sociais concretas”. Ou seja, para o autor, o que caracteriza o pedagógico é a dimensão intencional, consciente e organizada. Discutir sobre o caráter pedagógico da prática educativa envolve perceber que todo ensino supõe uma “pedagogização”, no sentido de converter as bases da ciência em matéria de ensino. Assim, o autor exemplifica: “Isso quer dizer que para ensinar Matemática não basta ser um bom especialista em Matemática. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, ou seja: que conteúdos da Matemática-ciência devem constituir-se na Matemática-matéria de ensino visando à formação dos alunos?” (LIBÂNEO, 2010, p.35) , entre outras problematizações enumeradas pelo autor. Quando o pedagogo atua como docente, assim como os demais especialistas quando atuam como docentes, deveriam ocupar-se não apenas do fazer, mas pensar sobre o que fazem, por que fazem como fazem, quais as implicações do seu modo de fazer e se haveriam possibilidades de fazer de outras formas.

A fala de Houssaye (apud LIBÂNEO, 2010, p. 35-36) é esclarecedora quanto à atuação do pedagogo:

³⁴ O autor compreende que a Pedagogia ocupa-se da educação formal, isto é, “instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É essa abertura que permite a produção pedagógica.

Pensar a Pedagogia desse modo, percebendo a importância da produção pedagógica, possibilita alcançarmos a dimensão que Libâneo (op. cit.) apresenta, na discussão que segue no texto a que estamos nos reportando³⁵: “É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado” (LIBÂNEO, op. cit., p. 37) Também importante destacar que, ainda segundo o mesmo autor, o objetivo do pedagógico deveria estar na relação entre os elementos da prática educativa e sua contextualização, o que envolve:

(...) o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula) (LIBÂNEO, op. cit., p. 38).

A autora Kramer (2004, p. 82-83) se aproxima dessa discussão quando, diante da suposição de que a interferência na formação inicial garantiria uma atuação efetiva em sala de aula, fala dos desafios da docência:

³⁵ A obra a que estamos nos reportando leva o título inquietante de: “Pedagogia e pedagogos, para quê?” (LIBÂNEO, 2010).

Considerando as dificuldades reais com as quais o professor se depara no momento em que assume a regência da turma, percebe-se a falácia dessa suposição. Não sendo o conhecimento estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar em constante integração com a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das ideias pelos fatos e dos fatos pelas ideias. Isso só será possível por meio da reavaliação crítica conjunta do trabalho dos professores e demais profissionais da escola, não no sentido prescritivo, mas no de propiciar uma atitude reflexiva por intermédio do intercâmbio constante de conhecimentos e ideias (KRAMER, 2004, p. 82-83).

No exemplo da professora P1, conseguimos argumentar sobre a fragilidade da formação inicial, que pouco promove a aproximação entre o estudante, futuro professor, e a escola de educação básica. O recém-formado, quando se depara com o início da experiência profissional, se mostra “assustado”, nas palavras de P1, com os desafios da docência. Muitas vezes não dispõe do conhecimento específico, no caso do alfabetizador, salientamos o conhecimento específico sobre a língua (linguístico), e também não consegue pensar criticamente sobre os elementos da prática educativa.

Ainda no que perpassa a discussão sobre o percurso formativo das professoras, apresentamos uma ocorrência, do diálogo entre pesquisadora e pesquisada, que traz elementos sobre como a professora (P2) percebe a relação entre teoria e prática:

12) E: Então como é que tu pensa sobre isso: Está conseguindo haver uma relação entre a teoria e a prática ou não?

Um pouco sim, um pouco não. Eu acho que a teoria deveria ... ser mais real. Porque a teoria fica muito, muito longe da realidade, quem escreve os livro, assim, as teorias deveriam... Porque eles falam tudo muito bonito, tudo consegue, tudo pode e não é bem assim. É bem diferente. Às vezes tu pega uma turma que tu consegue, às vezes tu pega uma turma que tu não consegue e eles não dizem isso na teoria. Então... (P2EAT3).

E: E será que daqui a pouco, você ou uma colega também não podem escrever um livro?
Contando da realidade? Uma corajosa, até pode. É que cada ano é bem diferente, como diz, no papel tudo se aceita, mas na realidade. Quem sabe um dia uma escreve (risos) ou tu escreve! Um livro contando... as... (P2EAT3).

Nesse excerto, a professora está entendendo a teoria como algo livresco e distante da realidade. Por outro lado, as suas expectativas são de que “a teoria” deveria definir uma forma aplicável de atuar em todos os contextos e alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem, isso quando relata: “eles falam tudo muito bonito, tudo consegue, tudo pode”.

Podemos dizer que as suas experiências de formação proporcionaram a elaboração de tal conceito. Nesses moldes, percebemos um distanciamento entre o professor e o pesquisador. Segundo a professora P2, quem pensa a educação não está na sala de aula e quem está na sala de aula não tem voz para contribuir ou elaborar concepções teóricas. Ela não se sente autorizada a produzir conhecimento, mas vê na pesquisadora uma possibilidade de socialização sobre a “realidade da escola”. Esse dado nos indica a urgência de que os programas de formação de professores sejam revistos e também traz indícios sobre lacunas na aproximação entre escola e universidade. No trecho a seguir, a professora P1 recorda sobre a relação com a sua “tutora”, como um aprendizado importante. Segundo ela, foram lições inspiradoras para que desenvolva a sua prática hoje, com uma turma de 1º ano:

13) Muito do que eu estudei, eu aprendi ainda com a **minha tutora**, ela sempre falou, não adianta tu ir pra sala de aula e querer robô, **crianças robô**, querer passar o conteúdo e não conhecer a realidade da criança, não saber da vida dela, não conversar com a criança, ir lá simplesmente para ensinar e deus. Tu é aluno e eu sou a professora. Então, nos meus estudos eu aprendi que o melhor caminho é ser um **professor mediador**, o professor que está ali mediando, **está ensinando, mas também está aprendendo**, está conhecendo os seus alunos, está conversando. E eu procuro fazer muito isso. Procurar saber da realidade deles: “Por que tu não veio hoje? O que está acontecendo?”, mostrar que tu se importa com eles, pra eles ver que eles são importantes. Então isso eu aprendi muito nessa minha prática dessa vida (P1EAT1).

Quando a professora P1 relembra o momento de sua formação inicial, também relata sobre algumas concepções que envolvem o contexto da sala de aula: o aluno, o professor, o ensino e o conhecimento. Primeiramente, quando ela coloca em questão o modelo da aula expositiva, mostrando compreender que o aluno não poderia ser entendido apenas como um receptor de informações: “crianças robô” e que o professor não seria apenas aquele que transmite o conteúdo. A professora reconhece a necessidade de flexibilizar os lugares previamente estabelecidos.

Nessa ocorrência, percebemos o conceito de interação de P1, o professor, segundo ela, seria o mediador do processo de ensino-aprendizagem: “o professor que está ali mediando, está ensinando, mas também está aprendendo”. Sem maiores discussões sobre o termo empregado, mas identificado o contexto de uso, a professora percebe “o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem”, retomando as palavras de Libâneo (2010), recentemente citado, e o professor como um agente formativo. Assim, o desafio seria, a partir desses diálogos com os alunos, levantar elementos para (re)significar a prática pedagógica.

Caberia problematizarmos sobre as diferentes concepções teóricas e a maneira como se estabelece o papel do outro no processo de elaboração do conhecimento, realizado no contexto escolar. Porque, ao que parece, essa expressão “professor mediador” tem sido muito

empregada pelos professores, com um significado amplo, sem a necessária discussão teórico-metodológica.

A professora P3, com 25 anos de experiência e com planos de se aposentar no ano de 2016, relata o processo vivido, em que se tornou professora. Ao longo da narrativa, que compõe a ocorrência abaixo, são evidenciados aspectos, elegidos por ela, fundamentais nesse percurso:

14) (...) quando eu fiz o meu **magistério**, e eu **comecei a trabalhar** com as crianças, eu, o que vinha em mente assim é que eu teria que começar, na minha cabeça a criança não tinha nada assim, eu iria proporcionar tudo a ela. Mas não é, a gente sabe que não é assim. Então eu lembro que no início, eu era muito, eu comecei com criança de 5 anos, a criança tem que começar lá da letra “A”, e era bem isso assim que a gente imaginava, que a gente começava a pensar. Daí comecei a fazer **algumas leituras** da Emília, na época da Emília Ferreiro, o próprio Vygotsky, tal tal tal. E eu comecei a fazer análise, a analisar e até pelos **cursinhos** que a gente tinha tal, que não era bem assim, que o ambiente proporcionava a criança muito mais do que ele aprender só o “A”, naquele período o “A”, depois “B”. Isso não existia, teria que ser um conjunto de coisas, de elementos que fizessem com que a criança desse sentido àquilo. Daí eu lembro que, nossa, foi uma polêmica na época. “Mas como chegar para a criança e dar tudo de uma vez?”. Ou, não sei o que, e daí assim, o que a gente foi percebendo é que surtia muito mais efeito. Porque a criança quando ela começava a ler ou a escrever, ela fazia isso de uma maneira completa assim, está entendendo?, não era por etapa, ela não era fragmentada, não precisava estar ensinando para a criança fragmentada, ela poderia ter acesso ao todo, e eu acho que isso surgiu meio que automático, assim, essa questão de não trabalhar letra por letra, está entendendo? (P3EAT2).

Em síntese, as situações positivas destacadas foram: iniciação à docência e os cursos oferecidos pela secretaria de educação, intitulados de formação continuada. A experiência do curso de magistério não foi bem avaliada pela professora P3. A professora conseguiu descrever o

processo reflexivo vivido por ela, quando começa a trabalhar com turmas de educação infantil (crianças de 5 anos) e se vê desafiada, no processo permeado por leituras e discussões com o grupo de professores, começa a rever suas concepções iniciais, entendendo que, segundo ela, não se deveria trabalhar “letra por letra”.

No momento em que ela diz “era bem isso assim que a gente imaginava”, conseguimos analisar que as suas hipóteses e expectativas iniciais, provenientes da sua formação no curso de magistério e da sua própria experiência como aluna na educação básica, começam a ser postas em questão, sua experiência como docente lhe apresentou um cenário desafiador, que a motivou a procurar leituras teóricas, exemplificadas por: “Ferreiro” e “Vygotsky”. Ela relata sobre a complexidade desse processo, em que estavam pensando sobre um modo diferente de alfabetizar: “Mas como chegar para a criança e dar tudo de uma vez?”.

Sem nos posicionarmos, nesse momento, sobre a perspectiva teórica de alfabetização defendida por P3, na ocorrência 14, nos interessa analisar, na sua narrativa, o intenso diálogo entre a teoria e a prática, num primeiro momento a ação fez rever as concepções prévias. A busca por leituras e os cursos apresentaram a possibilidade de uma ação diferente. A nova ação, embasada em outros fundamentos teóricos, que não mais aqueles de que seria necessário apresentar letra por letra, também é avaliada reflexivamente: “o que a gente foi percebendo é que surtia muito mais efeito”. Assim, a professora não percebe que não foi um processo automático: “acho que isso surgiu meio que automático”, teve muito empenho reflexivo seu, entrosamento entre a teoria e a prática. Em suma, essa ocorrência indica a necessidade de ressignificar o que vem sendo entendido por formação e sobre as propostas intituladas de “formação” que se vem oferecendo aos professores, conforme já discutimos no capítulo três (3).

A professora P4, também incentivada a descrever sobre o processo de se tornar professora, relata a experiência de atuar no 1º ano e o modo como constituiu o seu fazer pedagógico:

15) Digamos que, no primeiro ano, eu me encontrei, é uma turma que eu gosto, com o tempo **eu fui me aperfeiçoando**, porque foi bem na época que era o pré e mudou pro primeiro ano, a gente tinha aquelas **dúvidas**, alfabetiza ou não alfabetiza, mas agora está tudo bem definido. O ser professora é muitas coisas, envolve muito. A gente está **sempre buscando**, é aquela coisa, chega em casa tem que preparar atividade, mesmo eu preparando aqui nas horas atividades pra não ter que levar nada pra casa, mas eu estou **sempre pesquisando**. Tu vai na internet, olha alguma coisa, estou **sempre pensando** em algo pra fazer com os meus alunos, algo pra fazer com eles, algo **pra melhorar**, pra fazer com que eles consigam alcançar os objetivos. Pra mim é... Eu só sei fazer isso, eu não sei fazer outra coisa, não me imagino trabalhando numa loja, não consigo, sempre professora. É isso, a caminhada é longa, mas eu me realizo todos os dias na verdade, todos os anos. Quando chega no final do ano, que a gente deixa uma turminha... No começo eu ficava triste, daí agora é uma coisa que tu vai se acostumando **“eles vão e eu fico”**. A gente cria filho não é pra gente, e aluno também é assim, passa contigo, no outro ano eles vão pra frente e eu fico. Então é isso, **ser professor é assim, é uma correria. Na sala é uma loucura** às vezes, tem dia quando tu vê tem um já, lá chamando: “professora, professora?”. Mas no fim a gente dá conta, dá um jeito e é mais ou menos isso assim (P4EAT1).

Na ocorrência acima, a professora fala sobre a sua realização em trabalhar com esse nível: “no primeiro ano eu me encontrei”, também percebe a docência como desafiadora e que promove um processo formativo contínuo: “eu fui me aperfeiçoando”, “sempre buscando”, “sempre pesquisando”, “sempre pensando”, “pra melhorar”. Também temos o relato da preocupação da professora em encontrar atividades, citando o acesso à internet.

No relato da professora, também são evidenciadas características da rotina da sala de aula e da função do professor: “correria” e “loucura”: “Então é isso, ser professor é assim, é uma **correria**. Na sala é uma **loucura** às vezes, tem dia quando tu vê tem um já, lá chamando: ‘professora, professora?’. Mas no fim a gente dá conta, dá um jeito e é

mais ou menos isso assim”. Simó e Roca (1997) contribuem com essa observação da professora P4, quando indicam que o trabalho do professor é intenso, mas que é fundamental que não se perca o espaço da reflexão sobre a prática pedagógica.

A mesma professora (P4) narra o seu processo de formação profissional, avaliando em que medida ela acredita que esse processo contribuiu para a prática que desenvolve hoje:

16) Quando eu fiz lá, magistério e pedagogia, eu acho que hoje que se eu fizesse, eu aproveitaria melhor. Quando eu fiz, eu era mais novinha, não estava dando aula e a gente não tem relação. Acho que se eu fizesse hoje eu aproveitaria melhor. Mas foi bom, eu aproveitei o que eu fiz. A pós-graduação também, foi boa, mas não me satisfiz, tanto que futuramente eu vou ter que fazer outras graduações, essas coisa assim, mas futuramente, não agora. Foi uma caminhada que hoje seria diferente, teria outro sentido. Porque eu fiz muito nova, eu não consegui relacionar, não consegui aproveitar tanto. **Eu aprendi mais assim, com as formações e com o dia a dia da escola, do que na graduação.** A conclusão que eu cheguei foi essa (P4EAT1).

Novamente é destacada a contribuição da prática, isso que estamos chamando de formação em serviço, ou seja, a possibilidade de estar atuando na docência, segundo a professora, possibilita atribuir significado ao estudo teórico, promovido pelos cursos de: magistério, Pedagogia e especialização que a professora realizou. A professora demonstra o desejo de continuar seus estudos, cursando outras graduações. Nessa fala, é presente o conceito do conhecimento como algo inacabado, em constante (re)formulação, entendendo que cada descoberta nos lança novos desafios: “não me satisfiz”. Por fim, a sua “conclusão” é muito significativa, porque ela indica um momento reflexivo em que a professora confronta as experiências vividas e consegue perceber como chegou a agir dessa maneira: “Eu aprendi mais,

assim, com as formações³⁶ e com o dia a dia da escola, do que na graduação. A conclusão que eu cheguei foi essa”.

O relato de P4 nos ajuda a fortalecer a elaboração do conceito de formação em serviço, diante dos dados recorrentes, de que a atuação na escola é considerada como fundamental nos seus processos de formarem-se professoras. Os conhecimentos provenientes dos cursos de graduação novamente são colados em segundo plano na narrativa das professoras – P1, P3 e P4.

A professora P9 relembra o início da carreira, há vinte anos:

17) (...) quando eu comecei, em 1995, eu aprendi a trabalhar com jogos. A teoria que eles estavam lendo na prefeitura era **Piaget**, era o **construtivismo**, então, ali eu aprendi a alfabetizar com **jogos**. Depois, aí agora é **Vygotsky**, agora tem que ter **texto**, aí era só texto. Então assim, no início da minha carreira eu não conseguia juntar tudo, porque eu via, será que esse é certo e o outro está errado. **Aí depois eu fui percebendo que tudo me ajudava, tudo ajudava os meus alunos.** Aí eu comecei a usar tudo. Então, hoje eu tenho um armário só de jogos e no outro armário é que eu tenho os meus livros. Porque eu fui construindo jogos, eu vou fazendo. Sempre que eu vejo um na internet ou num livro didático, que hoje eles trazem muitos exemplos de jogos, sugestões de jogos né?, eu confecciono. E a gente usa, de matemática e português tem bastante. **Então eu aprendi, eu aprendi isso, que tem criança que o ba-be-bi-bo-bu pra ela não é nada. Não significa nada. E o outro aprendeu assim. Então não tem como eu fazer só uma coisa, eu faço de tudo** (P9EBT2).

Nessa ocorrência, fica ressaltado o processo da formação em serviço, mais especificamente associado a um ‘saber fazer’, na relação que a professora foi elaborando entre as teorias apresentadas pela “prefeitura” e a prática nas turmas de alfabetização. Essa fala pode se relacionar com a de P3, na ocorrência 12, que também relatou sobre

³⁶ Nesse contexto, a professora P4 utiliza o termo “as formações” para se referir às atividades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, intitulada de “formação continuada”.

esses momentos de formação proporcionados pela rede municipal de educação. Contudo, P3 ressalta positivamente que os momentos de leitura e discussão contribuíram na sua maneira de compreender o processo de aprendizagem, segundo ela, para uma perspectiva global da alfabetização, que parece pautar a sua prática até hoje. Dessa forma, há o indício de que a professora se convence de que essa concepção teórico-metodológica é a adequada, quando ela faz a experiência com sua turma e percebe melhores resultados. Enquanto que P9 realizou uma elaboração diferente: “eu comecei a usar tudo”. Na narrativa, a professora (P9) indica a presença de “modismos teóricos” que surgem de tempos em tempos, citados: Piaget e Vygotsky. O primeiro é associado ao uso de jogos e o segundo ao texto.

Segundo Costa (2004, p. 20-21), Piaget e Vygotsky se distanciam teoricamente na maneira como compreendem o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo. “O primeiro enfatiza a relação sujeito/objeto e o segundo, a relação sujeito/sujeito/objeto, isto é, a constituição subjetiva do sujeito e da linguagem como processo psicológico, cuja gênese se dá no social”.

Na perspectiva piagetiana, o autor explica que a interação social estimula o desenvolvimento cognitivo. A interação do sujeito com o meio social causa o desequilíbrio que promove a elaboração cognitiva. A partir desse pressuposto, desenvolveu-se a concepção construtivista, como já mencionado pela professora, que, na alfabetização, compreende que a criança, ao interagir com a escrita, vai construir o seu conhecimento, na medida que formula hipóteses e aprende progressivamente. Seguindo essa perspectiva, a fala do adulto, ao questionar as hipóteses infantis, provocaria seu desenvolvimento cognitivo, configurando um processo intersubjetivo de construção do conhecimento. Trata-se de conceber o sujeito psicossocial e o tempo de maturação necessário para esse processo intelectual.

Por outro lado, na perspectiva Vygotskyana³⁷, ainda de acordo com Costa (2004), os instrumentos utilizados na interação social, especialmente a linguagem, são apropriados pela criança individualmente e internalizados. Segundo essa perspectiva, a alfabetização se caracteriza como uma nova função psicológica superior, socioconstruída na interação com o outro, mediada por instrumentos. Nesse processo intersubjetivo, o sujeito se constitui e constitui o outro,

³⁷ Costa (2004) estabelece pontos de contato entre as perspectivas de Bakhtin e Vygotsky, contudo, na relação sujeito/linguagem explica que a perspectiva bakhtiniana percebe diferentemente o conceito de interação.

em que gradativamente essa prática social se torna uma atividade discursiva autônoma.

Discursivamente, percebemos a angústia da professora, que se vê constantemente surpreendida pelas atualizações dos estudos teóricos em voga. À medida que parecem se configurar como momentos em que o professor deve ser “atualizado” sobre as novas descobertas, sem uma discussão coletiva e um processo reflexivo de continuidade e reelaboração dos resultados e da experiência da sala de aula. Assim, para a professora soa dessa forma: “será que esse é certo e o outro está errado?”. Quando a professora exemplifica, dizendo que hoje possui dois armários, conseguimos hipotetizar diante da representação simbólica dessa situação simbólica de que os armários continuam separados. Fica a dúvida se ela realmente conseguiu atribuir significado a essas experiências de estudos sobre as teorias educacionais, programadas pela Prefeitura.

Em síntese, as narrativas das professoras indicam: o acesso à internet, a interação com as colegas professoras, a relação com a tutora (quando aluna de graduação), a prática docente, a leitura de teóricos (citados, Piaget, Ferreiro e Vygotsky) e as atividades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação; como elementos importantes no seu processo de formação. Nessas ocorrências analisadas, não temos relatos significativos das professoras quanto à formação inicial, que indiquem uma correlação entre os conhecimentos elaborados nesse processo e a prática pedagógica que desenvolvem. A P1 menciona a tutora, não o momento de estudos e formulações que se esperaria que fossem promovidos nessa etapa pelas instituições de ensino superior, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos das áreas em que atuarão, quanto o conhecimento pedagógico para intervir junto à realidade escolar.

5.3 AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Esta categoria, com vinte e oito (28) ocorrências, está profundamente imbricada à anterior (categoria II). Enquanto a categoria II mapeou as experiências formativas (contato com outros profissionais no cotidiano da escola, em formações continuadas, na própria formação inicial, entre outras). Essa, por meio de suas memórias das práticas pedagógicas efetivadas, presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras, contribui para identificarmos as concepções teórico-

metodológicas. Na organização desta seção, primeiro se destacam relatos que dão ênfase ao trabalho desenvolvido em sala de aula, depois as ocorrências trazem pistas acerca dos conceitos de alfabetização e letramento.

O dado a seguir se apresenta como forma de exemplificar as percepções das professoras sobre o que deve acontecer no processo de alfabetização, nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo quanto à menção de se alfabetizar no primeiro ano que não é consensual; quer parecer que reside aí certa perplexidade, ou, quem sabe, confusão daqueles que deveriam ter mais clareza de todo o processo:

18) No início, quando mudou ali, com essa tradução, a gente tratava ainda como pré, não é obrigatório alfabetizar. Então, a gente tentava alfabetizar, mas não era o foco. A gente dava as ferramentas, dava as condições, mas não era uma coisa que a gente estava em cima. (...) Daí quando a gente foi fazer o PNAIC, que é a alfabetização na idade certa, aí que realmente esclareceu mais e, mesmo assim, ainda hoje tem algumas escolas que têm professores que não têm esse pensamento, de que tem que alfabetizar no primeiro ano. Elas ainda não entenderam que tem que alfabetizar, e realmente tem né? Claro, eles vão ter os três anos, do 1º ao 3º, mas... porque vai ter aquela criança que tem mais dificuldade. Mas hoje eu tenho claro, que é o alfabetizar mesmo no 1º ano, depois das formações que nós tivemos, porque quando mudou assim, até chegar nas escolas, o conceito “tem que alfabetizar”, **demorou um pouquinho** (P4EAT1).

Pelo relato da professora (P4), podemos analisar que o processo da ampliação foi confuso, foi com o início dos grupos de estudo – PNAIC, posteriormente, que as professoras começaram a ter maior esclarecimento sobre o trabalho pedagógico com as turmas do ciclo de alfabetização. Esse dado, de que “demorou um pouquinho”, reforça a discussão que já havíamos indicado no capítulo quatro (4), de que a proposta de ampliação data de 2006, considerando que o processo iniciou gradativamente, com prazo até 2010, porém o início das

atividades de estudo do grupo de alfabetizadores começou apenas em 2013.

Como uma hipótese conexa, esperávamos nos deparar com dados que nos mostrassem, de algum modo, se as descobertas da ciência da leitura têm sido acessadas e aplicadas pelas professoras na construção pedagógica da sala de aula, a fim de tornar efetivo o ensino de leitura. Dentre as nove (9) professoras que participaram da pesquisa, com a exceção de P6, de que não conseguimos uma ocorrência que esteja inserida na discussão dessa categoria, as demais narram práticas de alfabetização pautadas em métodos não fônicos.

Trazemos uma ocorrência que revela a prática da professora (P4), quando questionada: “Tu consegues dizer um pouquinho mais, por onde começar o trabalho com o 1º ano?”:

19) Eu começo sempre assim, partindo do **alfabeto**. Querendo ou não a primeira coisa que a gente faz, fazer uma atividade sozinho, que é o nome deles. Depois, eu gosto de fazer o alfabeto pra por na sala, que eles fazem. Eu não faço, eles fazem. Então, eu só dou a letra e eles fazem o desenho. Aí eu escrevo as palavrinhas, começo pelo alfabeto e a gente trabalha as letrinhas do alfabeto. Depois eu trabalho as **vogais**, as **consoantes**. Eu sempre parto desse princípio. Aí depois, a gente vai inserindo nome, identidade da criança, “que sou eu?”. Vai trabalhando assim. Fazemos a lista dos nomes pra colocar na sala, um mural de aniversariantes, já aproveito e faço uma atividade. Eu também não faço, eles que fazem. Fazemos assim, a lista dos meses do ano e a gente vai começando assim, né? E depois a gente vai inserindo **palavrinhas, textos**. Na verdade parece assim, uma coisa meio mágica, eu digo assim, porque quando tu vê, tu vai fazendo isso, vai buscando, buscando e está sempre rebuscando na verdade. Porque as crianças de hoje, elas têm atenção e concentração. É muito difícil ter a atenção delas. Então a gente repete muitas coisas, vai repetindo durante o ano. Mas no começo, é partindo lá do começo mesmo, o alfabeto. Eu sempre trago uma historinha, pra conversar sobre o alfabeto, tem **várias historinhas**. E aí a gente vai, vai indo por etapas, fazendo o planejamento e é isso que a gente faz no início do ano, eu começo daí. Ou, pesquisa de letrinhas pra tarefa. Eu sempre faço tarefinha. Pesquisar letrinhas, pra trazer os **tipos de letras**, porque eles vão encontrar no livro de um jeito, no computador de outro. Então, os tipos de letras, tudo isso (P4EAT1).

Pela narrativa da professora, quando exemplifica sobre a maneira como conduz o processo de alfabetização, identificamos o seguinte encaminhamento: apresenta o alfabeto, identifica vogais e consoantes, insere palavras e textos. A professora apresenta uma concepção de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser conduzido da micro para a macroestrutura, segundo ela, da letra ao texto. Nessa ocorrência, em que temos uma prática que se desenvolve tendo como ponto central as letras

do alfabeto, estabelece-se um distanciamento entre a fala e a escrita, em que o conhecimento linguístico da criança não é percebido e deixa de ser um suporte para a nova aprendizagem. Podemos dizer que práticas nesses moldes podem acentuar o nível de dificuldade, de uma aprendizagem que já é complexa, como procuramos descrever no capítulo quatro (4), e Solé (1998, p. 58) ajuda a reiterar:

O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que dizer e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras.

A percepção de desdobramentos negativos (futuro) ou mesmo fragilidades nesses métodos (presente) para aquele que aprende nesse processo é importante. A argumentação da autora acerca dos métodos que trabalham com o código de forma isolada é de que se caracteriza um ensino mecânico, num contexto em que as crianças são consideradas alfabetizadas pela escola, mas que não conseguem ler e produzir textos socialmente aceitáveis, entendendo (erroneamente) que “ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras”.

No momento da entrevista, foi possível aprofundar a interação, no sentido de compreender se a professora ensina a relação fonema/grafema, por meio da interferência na conversa fazendo pergunta específica, conforme a transcrição: “E tu falou do som de cada letra. Como é que tu trabalha isso? Em que momento que vai partir pra ensinar o som e a relação fonema e grafema?”. Como é possível perceber, a entrevistadora retomou um aspecto de uma fala anterior da entrevistada, na tentativa de levantar elementos acerca das concepções da alfabetizadora, que respondeu:

20) Quando eu já estou lá, que a gente trabalhou as vogais e as consoantes, aí a gente começa a trabalhar assim: “Se eu juntar duas vogais, o ‘A’ e o ‘I’, como é que fica gente, A-I?” Aí eles já: “Professora, fica ‘AI’”, porque eles vão relacionando o som com a letrinha. Depois eu já coloco uma consoante junto. “E se a professora olha a palavrinha ‘BOCA’, e se a professora falar o ‘BO’, se eu juntar o ‘B’ e ‘O’?” Na verdade, é no oral mesmo, falando. **O 1º ano é muito oral, tu tem que falar bastante e fazer mesmo, caras e bocas sobre o som da letra.** “B e o A, olha como a boca da professora faz. E se a gente colocar o O?”. A gente tem que fazer o som, e fazer aquelas caras e bocas, pra chamar a atenção deles e eles se ligarem (P4EAT1).

Não temos ocorrências sobre o respaldo teórico, não é presente uma discussão sobre o conceito de consciência fonológica, por exemplo. A professora (P4) descreve que “aprender o sonzinho das letras” somente vem depois, revelando um método que desconsidera que a criança já é falante da língua, ela já conhece os sons.

A partir do relato, temos uma prática de alfabetização, exemplificada, que partem do reconhecimento das letras do alfabeto e que não chamam a atenção do aluno para as associações entre as unidades fônicas. Também, a professora não justifica a maneira como estabelece a progressão da aprendizagem: “Eu começo sempre assim”, não são problematizadas possibilidades de organizar essa aprendizagem, de forma a estabelecer uma progressão entre o mais acessível e menos acessível à criança diante das características do sistema alfabético de escrita e do processo de maturação infantil. A oralidade aparece compreendida pela professora, por meio de atividades de “fazer caras e bocas”, em que há uma confusão entre a pronúncia do segmento fônico e o seu valor fonológico.

Em contrapartida, trazemos Morais (2014) que ajuda a explicar as contribuições de um ensino conduzido pelo método fônico:

As crianças ensinadas a ler por meio de métodos que insistem na análise explícita da fala em fonemas e na aprendizagem das correspondências grafema-fonema (métodos fônicos) mostram, nas tarefas de contagem, subtração ou adição de fonemas, desempenhos muitos superiores aos das crianças ensinadas segundo os métodos (ditos globais) que tratam as palavras como unidades não segmentáveis. E o que está amplamente demonstrado é que as habilidades de manipulação de fonemas são preditivas do êxito na aprendizagem da leitura.

Contrariando a nossa hipótese, formulada com o respaldo de autores, como Morais (2014), Scliar-Cabral e Souza (2011), Snow e Juel (2013), segundo os quais um trabalho de alfabetização que explicita o princípio alfabético, incluindo atividades que desenvolvam a consciência fonológica, em um contexto de uso real e significativo, favorece o processamento cerebral da leitura.

Se a escrita é uma tentativa de representar os sons da fala, o andaime inicial para o aprendizado da leitura e da escrita deveria ser a sua análise. Nesse sentido, a descoberta do fonema seria o ponto central para se alcançar a compreensão do princípio alfabético. Morais (2014), que tem assumido uma postura em defesa do método fônico, explica que esse método foi considerado como “tecnicista” por aqueles que consideravam que ele trata a criança como um ser passivo. Isso porque, nesse método, os alunos são levados a compreender o princípio alfabético, em seguida são ensinados e levados a praticar pela decodificação na leitura as correspondências grafema-fonema, por exemplo. Contudo, segundo Morais (op. cit.), devido aos maus índices de leitura das escolas públicas e às contribuições dos conhecimentos científicos, têm-se revertido as críticas anteriormente feitas. Nessa mesma discussão, “argumentamos que proporcionar exposição estruturada à segmentação fonológica, à natureza do princípio alfabético e uma variedade de regras ortográficas não é conflitante, de nenhum modo, com a crença na autonomia da criança aprendiz” (SNOW; JUEL, 2013, p. 536).

Também cabe destacar que essa fala é representativa do contexto investigado, as demais professoras descrevem práticas e concepções que se aproximam. Abaixo, o relato de P1, professora atuante na mesma escola (EA) e com uma turma do mesmo ano (T1) do que P4:

21) Eu comecei pelo nome, foi onde eu me achei mais, que era um começo melhor pra mim trabalhar com eles. Aí eu fiz crachazinho de nome, a gente se apresentou, cada um falou das características que via no outro por fora. E a gente fez bastante atividades nesse sentido, assim, aí eu fazia **eles escreverem o nome todo dia no caderninho e a data**. Porque, até então, **como a outra professora tinha me falado**: “trabalha bastante o nome completo, porque eles vêm do jardim só com o nome”. Então foi aonde eu comecei, encaixei nessa e fui, trabalhando o nomezinho deles completo. Hoje eles não precisam mais da cartelinha, eles escrevem o nomezinho deles completo sozinhos já. Então, pra mim já é uma vitória, já consegui (riso e suspiro). Então foi assim, comecei pelo nomezinho deles, daí trabalhei a família, trabalhei os parentes, essas coisas assim, pra dar uma aproximada mais nas crianças, trouxe umas dinâmicas. Foi assim, pelo nome que eu comecei, a família, a trajetória de casa pra escola, foi assim, os conteúdos que eu comecei primeiro, por onde eu comecei primeiramente (PIEAT1).

Conforme a “Tabela 4: Perfil das professoras alfabetizadoras”, apresentada no capítulo anterior, P1 é uma professora iniciante, com 5 meses de experiência, como docente nos anos iniciais. Novamente, na ocorrência acima, percebemos a importância da interação com as colegas, professoras de outras turmas, para elaborar a sua prática pedagógica, quando traz: “como a outra professora tinha me falado”, início de uma formação em serviço. No relato de P1, percebemos a preocupação de que as crianças saibam escrever o seu próprio nome. São realizadas atividades de treino da escrita: “eles escrevem o nome todo dia no caderninho e a data”.

Seguimos trazendo uma ocorrência da professora P2, quando relata sobre o início do trabalho com a sua turma de 3º ano:

22) No primeiro dia que eu comecei, eu não conhecia eles, porque eu nunca tinha dado aula aqui. Daí eu fiz uma **sondagem** com a turma, **eu fiz mesmo o tradicional**, eu fiz o **ditado de palavras**, ali eu já descobri, no primeiro dia,

quem estava alfabetizado e quem não estava, com palavras simples e não complexa. Pra mim ter um norte pra ir (P2EAT3).

E: E aqueles que não estavam alfabetizados? Antes tu falastes nos níveis...

Ah tá, quando eu descobri quem não estava? (P2EAT3).

E: Sim.

Quando eu descobri quem não estava eu comecei a dar atividades, assim de, eu comecei com todos, que eu vi que **a maioria da turma tinha dificuldade**, eu comecei com o alfabeto. Num primeiro momento foi o alfabeto, para todos. Pra eu ter certeza que todos conheciam o alfabeto. Eu parti dali. Com o alfabeto, com todos, mesmo aqueles que sabiam ler e aqueles que não sabiam. **Eu comecei lá do começo, do alfabeto** (P2EAT3).

A professora relata ter realizado um ditado, com palavras simples, possivelmente, palavras com estrutura CVCV (consoante, vogal, consoante, vogal) para conhecer o nível do aprendizado da escrita de cada aluno: “sondagem”. Novamente temos um indício de representação do que seriam práticas tradicionais e não tradicionais: “eu fiz mesmo o tradicional”. Feita essa averiguação inicial, em que, segundo a professora (P2): “a maioria da turma tinha dificuldade”, a próxima etapa foi apresentar o alfabeto e certificar-se de que as crianças conheciam as letras (seus nomes): “Eu comecei lá do começo, do alfabeto”.

Seguindo na análise da prática da mesma professora alfabetizadora (P2), trazemos um trecho mais longo, em que são exemplificadas algumas atividades:

23) E: E depois do alfabeto, de que forma tu fostes encaminhando?

Ah tá, o alfabeto, daí eu comecei. Depois, aqueles que não estavam alfabetizados, não formavam nem sílaba, vê que nós estamos em julho e eu ainda estou fazendo atividades de **alfabeto móvel** com aqueles que **não formam sílaba**. Daí tem dia que, pra eles não ficarem muito longe da realidade da turma, eu dou **textinhos pequenos** e dou aquele alfabeto móvel pra eles montar as

palavrinhas, que eu tenho aluno que não escreve nem o nome todo completo. Só pra dizer, se é fulano de tal, só escreve o primeiro nome (P2EAT3).

E: E essas estratégias, que tu me falastes agora, por exemplo, usar o alfabeto móvel. Como é que tu foste construindo essas estratégias para o ensino?

Como assim? (P2EAT3).

E: Essa ideia, por exemplo, do alfabeto móvel.

Ah tá, que eu parti do alfabeto? (P2EAT3).

E: Isso...

É porque, quando eu dava aula pra **educação infantil**, eu percebi que usando esses meio, a criança já sai da educação infantil, às vezes até fazendo seu próprio nome, com o alfabeto móvel. E achei que com a minha turma deu bastante certo. Talvez não seja um **modo correto**, seja tradicional né, mas na minha turma funciona assim (P2EAT3).

E: Tu consegues me dizer outras atividades que tu faz com a turma? Não sei se vocês têm algumas atividades que sejam diárias, em que tu tentas estar estimulando esses alunos?

Ah tá, assim, toda semana eles levam a ficha de leitura pra casa, no final de semana é pra ler, todos (...) ³⁸ Porque alguém vai ler. Daí eu percebo que na segunda-feira, quando a gente faz a leitura, que eu sorteio, mesmo eles sabendo poucas coisas, eles contam, eles não sabendo ler, mas eles contam o que entenderam. Eu percebo que neles contar o que entenderam, eles estão aprendendo. Daí por enquanto eu estou usando essa estratégia: o **alfabeto móvel** pra quem não sabe, porque eles têm **Letramento** de manhã, o reforço para os que não sabem ler. Daí eu faço essa **ficha de leitura** (P2EAT3).

E: Refletindo sobre esse processo, que, me parece, estar exigindo bastante de ti, requerendo um planejamento que contemple a todos. Como é que tu entendes, qual vai ser a importância pra eles desse aprendizado?

³⁸ Trecho suprimido para preservar as características particulares da turma.

Eu entendo, se eu não começar, uma coisa que deveria ter começado antes. Se eu não começar agora, desde o começo do ano como eu fiz: **alfabeto**, depois **sílabas**, com todos; pra eles sair, assim, do 3º ano, pelo menos aqueles que não sabem, que não são alfabetizados, mas, se conseguir ir pro 4º ano, já **ter um entendimento**. Eles têm que ter o entendimento, em **todos os textos**, eu trabalho receita, poema, eu senti que se eu não partisse do começo não iria dar certo. Não adiantava eu chegar lá no 3º ano e encher o quadro com cursivo e não entender que eles não sabiam o que estava sendo escrito. Assim, eu trabalhei muito com aquele **caderno de caligrafia**, pode ser tradicional, mas na minha turma funcionou, porque eles entenderam o cursivo e conheceram as **letras cursiva**, que eles não conheciam e eu utilizei também o caderno de caligrafia (P2EAT3).

O relato dessa professora mostra uma preocupação com os alunos que ainda não estão alfabetizados. Conforme discutido anteriormente, no início do ano, é a situação de 10 entre os 29 alunos da turma. Diante dessas situações, a professora disponibiliza letras móveis para que esses alunos façam tentativas de formar palavras. Ao questionarmos a professora P2 sobre o uso desse instrumento metodológico, ela não conseguiu aprofundar a sua resposta no sentido de esclarecer de que forma imagina que o uso do “alfabeto móvel” ajude essas crianças que estão com “dificuldades” nesse processo inicial de alfabetização.

Outro encaminhamento que merece ser problematizado diz respeito à atividade intitulada de: “ficha de leitura”, em que a leitura não é encaminhada na sala de aula, algum familiar ou responsável fará a leitura com essas crianças em casa. Temos um indício de que a professora não relata sobre atividades de leitura realizadas na sala de aula, podendo caracterizar-se como um indício de que, para ela, o conceito de que alfabetizar é ensinar a decodificação e que a leitura se desenvolveria em decorrência. Essa atividade requer que, no retorno para a escola, algumas crianças sejam sorteadas para contar a história aos colegas, o que se pressupõe é que aquelas que não conseguem contar, então não estão devidamente alfabetizadas, porque não conseguiram ler, um equívoco que pode acarretar na não formação de

leitores, sobretudo se esse for um dos únicos momentos de contato com práticas letradas complexas, sistematizadas.

Quando a professora P2 menciona: “porque eles têm **Letramento** de manhã, o reforço para os que não sabem ler”, ela está se referindo às chamadas aulas de “Letramento”, que acontecem no turno inverso, para os alunos com dificuldade, o chamado “reforço”. Essa informação aparece na narrativa da professora como uma explicação ao fato de que não faz muitas atividades diferenciadas, com o intuito de intervir junto aos alunos e suas dificuldades.

A professora diz que teve de abordar aspectos anteriores, segundo ela, alfabeto e sílaba, na tentativa de que os alunos evoluam na aprendizagem da leitura e da escrita para “ter um entendimento”. Também diz ter trabalhado com diversos gêneros, tais como: poema e receita. Conforme o relato, no 3º ano, as crianças devem aprender a “letra cursiva”, para tanto, a professora recorreu ao uso do caderno de caligrafia.

Não conseguimos ter um diálogo mais aprofundado sobre as dificuldades específicas de cada criança e de que forma o professor poderia intervir na sala de aula em cada caso. Ao que indica, essas crianças continuam na sala de aula sem acompanhar as atividades e sem o professor compreender o que de fato está impedindo essas crianças de aprender. As atividades exemplificadas distanciam-se das colocações dos autores sobre um ensino que ajude os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema alfabético.

A professora P3, que também atua na mesma escola (EA) com a turma de 2º ano, dá o exemplo de uma aula em que trabalhou o tema dos “Direitos e Deveres da Criança”:

24) (...) eu começo a minha aula, nesse sentido, a **conversar** com elas, a respeito disso, dos direitos e deveres, geralmente quando eu não encontro uma **história infantil** que vá contemplar isso, eu mesma invento a história, eu passo para elas isso, enfatizando sempre o que eu quero, tá?. E daí, em cima disso, eu faço com elas um **questionamento**, deixo livre para elas colocarem o que elas pensam, muita das coisas eu **registro**, elas vão falando e eu vou registrando. Muitas vezes eu faço um cartaz e depois eu, elas ilustram tal tal. E partindo dessa conversação sobre os direitos e deveres das crianças eu vou conduzindo o resto da aula assim. Quando eu explano oralmente, a criança ouve, ela ouve e ela tem também a chance dela de estar falando e até questionando. Então eu estou trabalhando muito a **oralidade** aí, o ouvir, o falar e aí a gente trabalha o questionário e vai surgindo várias coisas. É interessante que várias coisas vai surgindo e o professor tem que estar alerta, está ligado, anotando, porque tu pode puxar ganchos dali (P3EAT2).

No seu relato, a professora consegue ilustrar os momentos da aula, sendo: conversa sobre o tema, a contação de uma história com o objetivo de instruir sobre o tema, questionamentos orais, a professora registra a fala dos alunos, podendo produzir um cartaz, em que as crianças ilustram a situação estudada. A ocorrência abaixo nos dá mais elementos para analisar como a professora P3 compreende a relação entre a oralidade e a escrita no processo de alfabetização:

25) Então, eu penso que esse processo da **oralidade antes da escrita** ele é muito importante, porque a gente escreve o que a gente pensa, o que né?. E depois, aí está, essa parte da oralidade ela desenvolve mesmo até a questão da criança mostrar muitas vezes, o que eu consigo notar Fê, assim oh, é que a criança que ainda não consegue escrever uma frase, por exemplo, ela não consegue escrever uma frase, mas na oralidade esse fato que ela conta, ou essa frase que ela diz, ela tem uma sequência lógica, ela conseguiu usar o pronome, ela conseguiu usar o sujeito, ela conseguiu usar o verbo, ela conseguiu complementar, ela conseguiu colocar uma preposição correta, está entendendo? E isso a gente tem que estar observando sempre assim. Eu faço isso, aí em cima disso eu também crio algumas atividades. Se a criança na oralidade está com dificuldade disso e daquilo, é ali que eu vou estar criando a minha atividade. Está entendendo? E depois dessa oralidade, daí eu passo para a escrita, um **texto coletivo**, aqui os meus alunos, eles, eu trabalho com eles um caderno meia pauta, onde eles podem estar desenhando e escrevendo, entende? Fica um registro, que no final do ano eles. Então o que eu percebo é que no início do ano a escrita era pouca, não tem, era uma coisinha ou outra, hoje eles já conseguem fazer uma produção legal assim, não tem. A ideia que eles têm, já conseguem passar legal para o papel (P3EAT2).

A professora P3 mostra uma concepção importante de que as crianças já utilizam a linguagem oral para se comunicar, inclusive aplicando estruturas linguísticas complexas, como a professora descreve. Ela diz realizar atividades para ajudar as crianças a superar as dificuldades que possuem na oralidade. Depois, num próximo momento, trabalha a escrita na forma de um “texto coletivo”. Solé (1998, p. 52) contribui para discutirmos sobre a prática dessa professora:

No entanto, na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas. Esta habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-la e refletir sobre ela – que é o que lhe permite pensar em uma palavra, em um som, isolá-los e diferenciá-los, além de muitas outras coisas.

Essa competência no uso da linguagem oral é fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo o que poderíamos analisar com relação a essa prática pedagógica seria a ausência de um ensino mais explícito sobre a relação entre o fonema/grafema, no sentido de as crianças identificarem e manipularem os sons no contexto das palavras, de modo a promover a consciência fonológica, refletindo sobre como o sistema de escrita está estruturado. Por meio de atividades mais específicas, considerando que nas propostas de texto coletivo acaba que a própria criança vai sozinha criando hipóteses sobre o que é registrado, seria uma adivinhação, ou, talvez, uma descoberta pelo uso, sem uma intervenção pedagógica efetiva.

A professora P7, na ocorrência abaixo, fala da sua prática de alfabetização em uma turma de 1º ano, na outra escola pesquisada (EB):

26) (...) Então, e eu estou trabalhando... eu gosto de trabalhar as famílias, mas antes de trabalhar a família, quando eu fui trabalhar a **família do “B”**, eu trouxe a **poesia**, por exemplo, do Vinícius de Moraes, “As Borboletas”. Então lemos as Borboletas, teve alunos que conseguiram gravar, depois dizer pra mim o textinho das Borboletas. A gente trabalhou toda a questão de cores, da importância de ter tantas cores, porque tem as borboletas pretas. Então todo aquele lado do preconceito, a gente fez toda essa parte. Depois eu dei a familinha, a gente fez borboletas em palitos que voavam e eles trabalharam toda aquela parte prática da borboleta. **Eu sempre tento encaminhar assim, com uma música, uma leitura, um vídeo, uma coisa mais atrativa, pra depois partir pra parte mais chatinha que seria o reforço, aquela rotina de estar sempre trabalhando o exercício.** (...) (P7EBT1).

No dado acima, quando a professora menciona o trabalho com as famílias, está falando das famílias silábicas, em que as letras são apresentadas gradativamente. No caso da família do “B”, a letra B foi “apresentada” para a turma por meio de “As Borboletas”, poesia de Vinícius de Moraes, para depois realizarem uma atividade de formar sílabas, nos moldes do “ba-be-bi-bo-bu”, também já referido por P2. Essa ocorrência nos mostra a dificuldade do professor, oriunda da sua formação, em conduzir a alfabetização, sem estabelecer essa diferenciação entre uma parte “atrativa” e a posterior “mais chatinha”.

O que se esperaria é que a língua fosse ensinada a partir de um contexto significativo, de uso real. Então, ao lado do processo que exige sistematização visando à especificidade da alfabetização, a unidade básica sobre a qual esse processo se dá, gênero, deve contribuir para a construção dos significados que ali estão sendo construídos, de modo a não haver cisão entre aquela (para a professora, ‘mais chatinha’) e esta (para a professora, ‘atrativa’). O que estamos querendo dizer é que ambos os processos de ensino-aprendizagem devem caminhar em paralelo, conforme propõe Costa (2004, p. 44-45), quando discute uma proposta de construção do letramento na escola, mediado por gêneros discursivos, segundo a perspectiva bakhtiniana:

Propomos, então, que as atividades, os exercícios de alfabetização não se tornem meros exercícios mecânicos de escritura ou de treinos de habilidades, o que seria uma visão reducionista/mecanicista de alfabetização, embora defendamos a interferência sistematizada da escola na alfabetização, de acordo com os problemas que surgem em cada sala. Não devem ser simples exercícios de codificação/decodificação de um sistema de escrita, mas práticas individuais ou sociais de leitura e escrita, que são eventos de letramento de que o/a A.³⁹ participa, em que o letramento, como objeto e processo, se constrói em práticas enunciativo-discursivas de fala, leitura ou escrita.

A professora faz menção, também em ocorrências anteriores, a atividades que seriam vinculadas a uma prática “tradicional”, quando faz menção à “parte mais chatinha”. Podemos analisar que todas essas situações se relacionam a momentos de um suposto ensino por meio de atividades sistematizadas, que, em tese, se associariam ao ensino explícito do código escrito.

Esse ensino referido como “tradicional” pelas professoras aparece associado a um modo não correto; diz a professora P2, ocorrência 25: “Talvez não seja um modo correto, seja tradicional né, mas na minha turma funciona assim”. Em síntese, a (referida) concepção tradicional de educação é entendida como ruim e ultrapassada. Enquanto que a concepção nova de educação pautaria as boas práticas, entendidas como adequadas. Porém vemos distorções nas concepções das professoras, quando são exemplificadas atividades para cada concepção. Isso porque, se não houver um objetivo consistente que oriente ambas atividades, ambos exemplos podem reverter-se como inadequados. Ditado e caderno de caligrafia remetem a uma prática inadequada, quando exemplos de um ensino descontextualizado da língua. Textos e jogos, se forem única e exclusivamente para trazer ludicidade e sem objetivos previamente estabelecidos, podem remeter também a práticas inadequadas.

Também, por essas marcas no discurso, percebemos que os sujeitos se empenham em apresentar o que imaginam (representação)

³⁹ O autor utiliza em substituição à palavra aluno, anteriormente indicado no texto original.

que sejam boas práticas, ou ainda, o que, aos olhos da universidade, supõem que seria uma prática pedagógica adequada aos tempos atuais ou ainda de acordo com as teorias em voga.

Snow e Juel (2013, p. 534), ao revisarem alguns estudos sobre a instrução em sala de aula durante as atividades de leitura, estabelecem uma consideração importante: “Podemos usar o método fônico de muitas maneiras, com muitos tipos diferentes de materiais, muitos tipos e números diferentes de textos e de forma adequada ou não”. Com isso, os autores nos ajudam a compreender que os equívocos nos encaminhamentos podem, no momento da aplicação dos métodos, repercutir em formulações confusas, como as das professoras citadas, sobre as concepções teóricas que embasam cada fazer na alfabetização das crianças.

A seguir, a professora P5, docente da escola B (EB), relata a continuidade do processo de alfabetização nas turmas de 3º ano:

27) Então, o trabalho é árduo, tem que ser contínuo. **Não basta decodificar, ele tem que entender.** E o nível de dificuldade dos textos, ele tem que ir aumentando, não dá pra dar sempre textos curtos, não dá pra trabalhar sempre o mesmo tipo de texto e se a criança ler, pronto. Não é isso. Tem que ir aumentando o nível aos pouquinhos, o tamanho dos textos aos pouquinhos. A questão das perguntas, da interpretação que se faz em cima daquele texto, também tem que ir dificultando. Isso no 4º e no 5º ano. **Vai se aprofundando aos poucos, tem que ser.** Porque se não, perde o sentido (P5EBT3).

A professora P5 apresenta uma concepção importante, que temos defendido ao longo do trabalho, da alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura, no que envolve, nas palavras da professora, decodificar e entender os textos. Ainda que a professora não consiga esclarecer mais sobre os encaminhamentos eficientes para o ensino de leitura, com relação ao que foi exemplificado, podemos perceber uma abordagem na direção de aproximar os alunos dos textos. Contudo ela identifica a necessidade de uma intervenção pedagógica para além do processo inicial de alfabetização.

Nesse ponto, é importante reiterar que no começo do processo de aprender a ler, os processos de decodificação e de identificação das palavras exigem muito esforço cognitivo da criança e acabam limitando

a sua compreensão. Morais (2014) estabelece três condições para a aprendizagem da leitura nessa etapa inicial: tomada de consciência da relação grafema-fonema; decodificação e reconhecimento de palavras (léxico mental); passado esse processo a leitura com compreensão começa a ser acessível ao aluno e deve ser ensinada pelo professor. Por meio de um encaminhamento sistematizado das atividades de leitura que contribuíssem para que o aluno acionasse os seus conhecimentos prévios (na memória de longo prazo) e percebesse as pistas textuais que permitem o estabelecimento de inferências.

Também Perfetti; Landi; Oakhill (2013, p. 247) explicam que “as crianças devem aprender a identificar as palavras com facilidade e decodificar seu significado relevante na representação mental que estão construindo”. Com isso, podemos compreender que sem a identificação de palavras e a recuperação mental de seus significados, a compreensão fica comprometida.

Para que o aluno compreenda o que lê, por exemplo, os processos nos níveis das sentenças e do texto são aspectos definidores da compreensão. Os autores apresentam um modelo para a leitura que envolve duas classes principais de eventos de processamento: identificação de palavras e mecanismos de processamento da linguagem que reúnem essas palavras e formam mensagens. O leitor adequa o significado das palavras ao contexto: “Os átomos do significado são extraídos das sentenças, agregados pela leitura de outras sentenças e complementados por inferências necessárias para tornar o texto coerente” (PERFETTI; LADI; OAKHILL, op. cit., p. 248). Ou seja, podemos explicar que o leitor estabelece um modelo mental baseado no significado das palavras e nas relações entre elas. As inferências se relacionam com a necessidade de tornar o texto coerente, conectando seus elementos. A capacidade de monitorar a leitura também influi na compreensão. “O monitoramento permite que o leitor verifique o seu entendimento e faça reparos onde seu entendimento não seja razoável” (PERFETTI; LADI; OAKHILL, op. cit., p. 252). Também o gênero textual e suas configurações repercutem na compreensão leitora. “O gênero do texto (narrativo, descritivo etc.) seus estilos linguísticos e as diversas configurações dos textos podem trazer problemas novos que são resolvidos apenas com a experiência em leitura” (PERFETTI; LADI; OAKHILL, op. cit., p. 254).

Seguindo nessa discussão, a professora P8 conta que, na turma em que está atuando (3º ano), há alunos que decodificam e não compreendem. Ela também relembra da sua experiência quando atuou em turmas de 1º ano:

28) Na minha cabeça, alfabetizar e letrar. Eu sei que tipo, tem diferença entre a criança codificar o B e o A e formar o BA, o L e o A e formar o LA, e saber lê. Eu tenho dois alunos que tão assim, “o cachorro caiu no rio”, eles conseguem ler. Mas a hora que tu pergunta pra eles o que eles leram: “não sei”. Então na verdade eles não estão alfabetizados e letrados ainda. Eles codificam as letras, mas eles não têm esse entendimento ainda. Na verdade isso dificulta bem mais. **Mas eu acho que isso já começa lá no 1º ano, na verdade.** Eu hoje, se eu tivesse que optar entre trabalhar com o 1º ano ao 5º, eu preferiria mil vezes o 1º. Porque no 1º ano tu consegue trabalhar isso, parte de um texto pra depois trabalhar isolado. Não é aquela coisa. Não sei se é errado ou não, mas assim... quando eu trabalhava com o 1º, a última vez que eu trabalhei com o 1º foi em 2007/2006, sei lá. Logo naquela época da transição. A gente com toda essa discussão, até eu, na verdade, se é certo, se não é, mas é o que eu fazia. Eu ia até setembro assim. Daí quando lá pra setembro, tinha 5 que não conseguiu codificar, não a questão do letrar, não conseguiam codificar. Aí eu chamava os pais, ó. Mas ainda não tinha essa discussão nos 3 anos, era no 1º. Se não aprendia no 1º, ficava. Não aprendia, ficava no 1º e pronto. Então eu dava. Não tenho vergonha de dizer. Lá pra setembro eu dava aquela ficha com B e A, BA, B e E, BE. Ele aprendia a codificar em casa e aí depois aqui na escola eu fazia aquela coisa de entendimento de número, se saber o que é uma bala. Bala pode ser uma bala disso, uma bala daquilo. Mas a parte da decodificação, quando chegava em setembro, os poucos que ainda não tinha essa parte ainda, eu... então é aí que funcionava né Fê? Por incrível que parece, pra alguns funcionam. Funcionava. **Então eu esperava até setembro, fazia toda essa questão, toda essa interdisciplinaridade, todo aquele convívio.** Mas setembro, eu chegava em setembro e tinha 2, 3 ou 4 que ainda não tinham nem codificado ainda, eu partia pra isso. Eu chamava o pai: “Pega, estuda isso com ele, trabalha. Porque codificar, ele precisa codificar”. Eu acho que na verdade é isso, eu tenho 3 alunos

ali, eu eles estão nessa fase. Que eles decodificam, mas eles não interpretam, eles não entendem. Se tu der pra eles um parágrafo, eles conseguem ler o parágrafo. Mas, parou. Tu faz uma pergunta: “o que tu acabou de ler?” Eles não sabem, tem que ter tempo pra pensar. Eles não memorizam o que eles leem, eles só decodificam. E daí é mais difícil (P8EBT3).

Nesse trecho, temos vários aspectos para discussão, primeiramente a professora identifica a dificuldade dos alunos: eles não compreendem o que leem. Contudo a professora sente dificuldade em lidar com isso, no sentido de pensar uma intervenção pedagógica eficaz para ajudar esses alunos. É destacado um ponto relevante de que “isso já começa lá no 1º ano”, quando as condições iniciais para a aprendizagem não foram asseguradas nos anos anteriores e, com o passar do tempo, essa dificuldade vai ganhando proporções maiores.

Na seguinte ocorrência, a professora P9 fala sobre os seus conceitos de alfabetização e letramento:

29) Pra mim, o alfabetizar é codificar e decodificar. E o letramento é a questão da compreensão de tudo, de mundo, das leituras que a gente faz, da compreensão mesmo, desde compreender um comando na sala de aula, até compreender o que tu vê na TV, fazer uma leitura, vai ser a tua leitura, mas tu vai fazer leitura, tu vai saber fazer leitura. Isso tudo pra mim é letramento. Alfabetizar seria o escrever mesmo, o ler (P9EBT2).

Essa fala remete às polaridades, de uma concepção de alfabetização dissociada do ato de ler. Também quando a professora “alfabetizar” e “ler” de maneira correlata, percebemos que nesse processo não está envolvida a compreensão, quando diz: “alfabetizar seria o escrever mesmo, o ler”; utilizando os termos para se referir unicamente ao processo inicial de aprendizagem do código.

Na entrevista com a professora P4, conseguimos discutir também sobre o seu conceito de leitura, conforme segue:

30) E: A gente falou de alfabetização e letramento. E a leitura nisso tudo, como é que tu pensas? Tu achas que a leitura se ensina? Se a leitura se ensina? Digamos que é um meio termo. Porque na verdade, a partir do momento que a criança conseguir compreender a leitura, que essa letrinha juntando com essa forma uma palavrinha, ela vai começar a ler. Então não sou eu que vou ensinar, é a criança que vai compreender. A gente sempre fala né? Que dá aquele estalo. Tem criança que semana passada não lia, essa semana começou a ler, “professora eu li uma palavra!”. E daí da palavra ela começa a ler a frase, a história. Tem uma menina que aconteceu isso. Ela já estava conseguindo assim, identificar o som da letra, o som da sílaba, e de repente ela começo a ler, “professora, eu estou lendo!”. **Quando ele descobre que está lendo, é ali que ele aprende, não é uma coisa que eu vou ensinar.** Ah, estou ensinando a ler, né? Então, até hoje, semana passada eu acho, ela leu um livrinho lá na frente, com letrinha bastão ainda. Então eu acho que leitura não é uma coisa ensinar, a criança que vai aprender. **A criança vai ter a consciência,** “não, eu juntei a letrinha e tal” e vai começar a ler. É uma coisa meio complicada né? Eu estar explicando. Não sei te dizer assim, “ah, é assim”. Mas eu acho que a gente não ensina, acho que a criança que aprende, que busca (P4EAT1).

Quando vamos analisar esse trecho, é fundamental perceber o quanto é desafiador elaborar um conceito, sobretudo em um contexto, inevitável, de formalidade, que é a entrevista. A professora diz achar complicado explicar, recorrendo a situações do cotidiano da sala de aula para exemplificar. Nesse contexto em que a professora vai elaborando o seu posicionamento, podemos perceber que ela considera que ler é “juntar letrinhas”, entendendo que o ensino explícito deve acontecer na etapa inicial de decodificação, o professor ensina até o momento em que o aluno começa a juntar as letras e formar palavras. A professora supõe que o aluno aprende a compreender sozinho.

Essa concepção da professora quanto ao processo de aprendizagem da leitura vem ao encontro do que alguns autores (KATO, 1999; SOLÉ, 1998) já indicavam, sobre equívocos presentes no campo

educacional, sobre o ensino de leitura, que ainda tem recebido pouca atenção, como mostram as ocorrências (28, 29 e 30).

Outro aspecto ainda que requer esclarecimento é apontado por Kato (1999), sobre a excessiva preocupação da escola com a escrita e a pouca (ou nenhuma) atenção que dedica ao ensino de leitura. “A prática de grande número de nossas escolas, de privilegiar as atividades de escrita, parece fazer supor que à produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler” (KATO, 1999, p. 7).

Por fim, percebe-se a necessidade de que a alfabetização seja entendida como processo indissociável à apropriação da leitura. A nossa hipótese não se confirmou, as descobertas da ciência da leitura ainda não têm sido acessadas e aplicadas pelas professoras nas suas práticas junto às turmas do ciclo de alfabetização. As professoras narram práticas pautadas em métodos não fônicos. Em geral, são práticas de alfabetização que partem do reconhecimento das letras do alfabeto. Muitas disseram recorrer ao treino de famílias silábicas, no modelo ba-be-bi-bo-bu. Também a oralidade aparece compreendida pelas professoras por meio de atividades de “fazer caras e bocas”, ou aparecem associadas a momentos de conversação e contação de histórias.

5.4 A ESCOLA E O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR REFLEXIVO-CRÍTICO

Nesse momento, talvez seja adequado retomar o conceito dessa categoria, em que indicamos que se trata da análise de elementos que perpassam toda a discussão realizada nas categorias anteriores. Abrimos esse espaço para resgatar o conceito de reflexividade crítica segundo Libâneo (2010), já abordado no capítulo três (3) e que figura no próprio título da seção e/ou da categoria.

Libâneo (2002) sugere que o princípio dominante na formação seja a “atividade pensada de aprender”, propondo que, em primeiro lugar, o professor deveria aprender aqueles mesmos processos e resultados que são esperados para a formação geral dos alunos nas escolas básicas. A reflexividade estaria envolvida no processo de elaboração de um saber-fazer e saber-agir, embasados na atividade de aprender a profissão. O autor destaca que o professor precisa de um conhecimento teórico capaz de embasar a sua prática e conseguir colocar-se em uma postura reflexivo-crítica frente à realidade, o que lhe propicia (re)pensar sobre o que faz e como pode mudar.

Dessa forma, no momento da entrevista, pelos questionamentos direcionados ao professor que requeriam a elaboração de conceitos, rememorar a prática realizada e explicá-la, ao pesquisador, na perspectiva do tempo presente, também desencadearam a possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo, talvez, incidir em uma nova ação, proveniente desse processo formativo, em que o momento da entrevista pode agir como um ponto de ruptura (NÓVOA, 2010).

Trazemos, inicialmente, o relato da professora (P1), em resposta ao questionamento: Para que serve ler e escrever?

31) Porque hoje em dia, se a gente não estudar, se a gente não saber ler, é o que eu digo, pelo lado profissional, tu não vai ter um emprego satisfatório, bom assim, que eu digo. Eles querem ser muitas coisas, então eu digo pra eles, se tu quer ser isso, tu vai ter que estudar. Eu incentivo muito eles a isso, porque se parar de estudar, se não levar pra frente vai parar, vai estacionar. Porque hoje em dia o mundo está indo e a gente vai ficando para trás, se a gente não estudar (P1EAT1).

No trecho acima, fica evidente que a professora percebe a distinção de lugares sociais ocupados pelos grupos letrados e não letrados, ao discutir sobre as implicações para o sucesso profissional. No nosso modelo social, dominar o código escrito e numérico é um requisito para ser bem sucedido na escola e na sociedade. “Demonstrando essa capacidade/competência, ele é promovido e obtém sucesso tanto na escola como na sociedade, em que o domínio da escrita é condição básica para a ascensão social e acesso aos bens (emprego, salário, consumo) que a sociedade moderna oferece. Ser letrado seria, pois, possuir um instrumento de poder e controle: a escrita” (COSTA, 2004, p. 24). Indicando elementos sobre a elaboração do significado da prática pedagógica desenvolvida, para além do contexto escolar, mais imediato, refletindo sobre as tensões sociais.

Percebida a importância da leitura e da escrita para a inserção social dos sujeitos, há que se pensar, assim, em práticas de alfabetização que ensinem a língua para além dos usos da escola. Ou seja, para promover a transformação, não é suficiente apenas o discurso: “tu vai ter que estudar”. Mas, se revela na percepção crítica do ato educativo, quando o professor atua no sentido de ampliar o acesso ao material impresso e de formar o leitor crítico, a começar por um processo de

alfabetização bem conduzido, entendendo que o processo inicial de aprendizado do código escrito requer um encaminhamento metodológico específico.

Isso significa que não basta ‘levar’ aos professores o conhecimento psicolinguístico (em termos das etapas de aquisição da língua escrita) ou sociolinguístico (em termos das relações entre linguagem e sociedade). É preciso, sobretudo, considerar os professores como produtores de conhecimento que são, como leitores reais, e, em função desse pressuposto, ajudá-los a (re)apropriar-se do conhecimento capaz de transformar criticamente sua prática cotidiana” (KRAMER, 2004, p. 88).

Podemos associar a essa fala de Kramer (op. cit.) as discussões de Collares; Moysés; Geraldi (1999), apresentadas no capítulo três (3), não se trata de ir até a escola e atualizar o professor acerca das novas descobertas teórico-científicas. O processo formativo do professor passa pela reflexão-ação-reflexão, pela maneira com que os sujeitos se apropriam das discussões teóricas, a ponto de investigar as ações cotidianas e (re)formular possibilidades de interação no espaço escolar.

Na ocorrência abaixo, a professora (P1) dá indícios sobre a sua concepção de interação, em uma narrativa que representa o seu processo reflexivo sobre as normas presentes no território escolar:

32) Eu deixo as minhas crianças conversar, **na medida** que pode conversar, também não sou professora de estar dizendo: “Ai não se mexe, não fala”. As minhas crianças, elas andam pela sala, elas conversam, elas trocam ideias. Então, eu acho que isso favorece, não tem porque de eu não deixar eles conversar, eles compartilhar, **se eles aprendem uns com os outros** também. Então é isso que eu procuro trazer também, pra não ficar igual lá também quando eu estudava que não podia olhar nem para o lado (PIEAT1).

Essa ocorrência revela um processo reflexivo da professora (P1), que coloca em questionamento uma concepção anterior, presente no espaço escolar, de que as crianças não poderiam conversar durante a aula. A sua experiência enquanto aluna é um objeto de análise para

constituir a sua prática hoje, na função de professora: “pra não ficar igual lá também quando eu estudava que não podia olhar nem para o lado”. Ela se posiciona contrariamente e tenta estabelecer uma outra forma de relação, diferente da que viveu enquanto aluna. A professora P1 apresenta uma concepção de que a aprendizagem também acontece por meio da interação entre as crianças: “eles aprendem uns com os outros”.

Na ocorrência a seguir, a professora P9 relata a relação entre a escola e o letramento, no contexto da narrativa que foi desencadeada a partir do questionamento: E nesse processo⁴⁰, você já parou para pensar sobre a tua função, enquanto professora?

33) (...) Tem criança que não tem livrinhos para ler em casa, que não tem acesso à leitura em casa. Tem criança que ainda não tem. Pode pensar, tem que pensa que hoje isso é impossível. Não é. Tem criança que não tem esse acesso em casa e nem incentivo. Então, tem criança que vai ver um livrinho colorido só na escola. Então, se eu não trouxer as crianças na biblioteca eu estou roubando deles um prazer, uma alegria e um direito que eles têm, de vir aqui, de escolher um livrinho que eles querem. E a gente empresta os livrinhos, eles levam para casa. A gente tem o projetinho de literatura, que a gente trabalha bastante, mas leitura é trabalhado o ano todo, não tem como (P9EBT2).

A professora P9 acredita que é importante possibilitar às crianças o acesso a livros. Bem como, diz desenvolver a prática de levá-las à biblioteca escolar e emprestar livros para que levem para casa. Contudo a professora não ilustra como essa atividade de leitura é encaminhada, apenas afirma: “leitura é trabalhado o ano todo”. A partir dessa fala espontânea da professora, percebemos indícios de que o (pseudo)ensino de leitura possa estar sendo entendido como mera aproximação com o texto.

A professora P2 fala, ao seu modo, sobre a importância do aprendizado da leitura e da escrita:

⁴⁰ Anteriormente a professora falava da sua concepção sobre alfabetização e letramento, ao que a pesquisadora se refere como “nesse processo”.

34) Pra minha turma, eu vejo, assim, que a importância é de um simples pegar um ônibus ou uma simples compra em mercado, eles tem que saber o que estão comprando, por exemplo, se eles vão em um terminal de ônibus, pra pegar um ônibus pra vir pra cá, eles tem que saber ler. O bairro, o nome do bairro pelo menos (P2EAT3).

A professora P2 percebe aquele que deveria ser o objetivo da ação educativa, se tratando do ensino da língua, o uso no contexto social, de interação. Mas, quando, pelo percurso de análise desenvolvido, temos elementos que nos possibilitam cruzar essas concepções de letramento com os exemplos apresentados sobre as práticas de alfabetização que desenvolvem nas suas turmas, sobretudo os dados da categoria anterior – as concepções teórico-metodológicas das professoras sobre o processo de alfabetização e a formação do leitor, percebemos um contexto de contradição, quando, em geral, as práticas da sala de aula não partem do contexto real de uso da língua.

A professora P5, ao refletir sobre a sua relação com a leitura e a escrita, traz o relato sobre os desafios da docência:

35) A gente tem que estar o tempo todo pesquisando. (...) A gente tem que estar recorrendo ao dicionário, pesquisando na internet. Então eu acho que a questão da pesquisa foi uma coisa que não me ensinaram, eu aprendi na prática que tem que ter. **Surgem dúvidas o tempo todo.** Ontem mesmo, eu estava na sala e uma criança levantou um questionamento, agora não lembro. Mas levantou um questionamento, e eu fui buscar um livro, pra não deixar passar. Porque tem coisas que tem que ser na hora. **Então eu acho que essa questão da pesquisa é uma mola, não dá pra ficar parado.** Como eu falei, tem que estar o tempo todo indo atrás. Até dessas crianças que também tem dificuldades, ver o que a gente pode estar fazendo pra estar suprindo essas dificuldades. O que eu posso estar fazendo de diferente pra conseguir alcançar meus objetivos com ela. Isso, a gente tem que aprender (P5EBT3).

Na narrativa de P5, percebemos a presença de dois elementos substanciais que perpassam a formação docente: o suporte teórico e o tratamento didático. No primeiro exemplo em que o aluno fez um questionamento, ao que parece, sobre o conhecimento específico que a professora não conseguiu responder. Ela assumiu um posicionamento significativo, mostrando ao aluno que precisaria consultar um livro. No segundo exemplo, a professora cita a importância de rever os instrumentos metodológicos utilizados, a fim de ajudar aquelas crianças que estão encontrando dificuldades na aprendizagem. Essa percepção da professora sobre a necessidade de reconstruir a prática pedagógica compõe o processo de reflexão crítica, Contreras (apud LIBÂNEO, 2002, p. 67) sugere quatro fases:

1. Descrever: o que estou fazendo?
2. Informar: que significado tem o que faço?
3. Confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?
4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente?

Quando nos reportamos aos dados da primeira categoria, já indicamos, por meio dos dados apresentados, que há a necessidade de discutir por que os alunos não aprendem e como se tem interagido no espaço da sala de aula, fundamentalmente, percebendo o professor como um agente formador, isso porque a narrativa de P5 não representa a perspectiva da maioria das alfabetizadoras pesquisadas.

Libâneo (2002, p. 67), quando se refere a uma dificuldade dos professores, indicada pelo autor Contreras, formula:

(...) o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização.

No exemplo do aluno que questiona, talvez a professora não tenha percebido essa dimensão de que Libâneo (op. cit.) fala, ao que parece, se constituiu muito mais como uma ação intuitiva: “eu fui buscar um livro, pra não deixar passar”, à medida que não dá mais visibilidade para o ocorrido, no sentido de argumentar sobre o pressuposto teórico que estaria embasando essa sua prática. Contudo conseguimos analisar a

implicação positiva dessa postura, para além da resposta imediata, que supriu a dúvida específica do aluno, pelo modo com que se coloca diante do aluno e diante do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Podemos aproximar essa prática de P5 ao que Barbatto (2007, p. 286) explica:

Ao adotarmos uma postura dialógica no processo de ensino-aprendizado, encorajamos os alunos a descobrirem e lerem o mundo por meio do engajamento nas discussões a partir da compreensão e produção de textos, proporcionando-lhes e a nós, educadores, a construção de uma mudança social na sala de aula e na escola.

5.5 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO

Este capítulo em que discutimos os dados ainda parciais, coletados em campo, contribui com elementos da realidade do ensino. Ajuda a pensar a teoria com base nas narrativas das professoras, que se caracterizam como interlocutoras, sujeitos participantes da pesquisa. Analisamos as concepções teórico-metodológicas das professoras, entendendo que foram constituídas no percurso formativo, nas situações a que tiveram acesso. Se tecemos críticas, é sob esse viés, não de responsabilizar os sujeitos, mas de discutir a necessidade de elaboração de diferenciadas propostas, que contribuam para o processo de formação do professor em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o trabalho investigativo que nos propusemos a desenvolver junto às professoras alfabetizadoras, estamos desejosos de que os resultados suscitem a discussão no ambiente acadêmico e escolar, sobre a necessidade de ressignificar as práticas de alfabetização, com base em conhecimentos teórico-metodológicos que favoreçam um ensino menos intuitivo e mais seguro. Também a importância de termos nos empenhado em constituir um conceito que apresenta a alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura. Pois, muitas vezes, vemos disseminado pelo senso comum, também com indícios nas ocorrências, o conceito de que alfabetizar é ensinar a decodificação e que a leitura se desenvolveria em decorrência. No sentido de contribuir para os esclarecimentos necessários, sobretudo daqueles que deveriam ter clareza sobre o processo, estivemos aqui discutindo um conceito de alfabetização mais amplo, que percebe a necessidade de investimento pedagógico nos processos de ensino da decodificação e da compreensão leitora.

Como uma hipótese conexa, anterior à investigação em campo, esperávamos nos deparar com dados que nos mostrassem, de algum modo, se as descobertas da ciência da leitura têm sido acessadas e aplicadas pelas professoras nas suas práticas junto às turmas do ciclo de alfabetização. Contudo, dentre as nove (9) professoras que participaram da pesquisa, com a exceção de P6, de que não conseguimos uma ocorrência que esteja inserida na discussão da categoria de análise dos dados – as concepções teórico-metodológicas das professoras sobre o processo de alfabetização e a formação do leitor –, as demais narram práticas de alfabetização pautadas em métodos não fônicos.

Em geral, são práticas de alfabetização que partem do reconhecimento das letras do alfabeto, que não chamam a atenção do aluno para as associações entre as unidades fônicas. Também, as professoras demonstram dúvidas em como organizar essa aprendizagem, de forma a estabelecer uma progressão entre o mais acessível e menos acessível à criança diante das características do sistema alfabético de escrita e do processo de maturação infantil. Muitas vezes, ainda recorrem ao treino de famílias silábicas, no modelo ba-be-bi-bo-bu. A oralidade aparece compreendida pelas professoras, por meio de atividades de “fazer caras e bocas”, em que há uma confusão entre a pronúncia do segmento fônico e o seu valor fonológico: “Uma aula assim, de antigamente “B” e o “A”, “BA””.

Ao que indicam os dados, também há a necessidade de discutir sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, que da perspectiva das professoras, tem como agentes envolvidos e/ou responsabilizados apenas: os especialistas, as famílias e as características biológicas das crianças. As professoras, em geral, não se reconhecem como partícipes desse processo, em que as questões relativas ao ensino também precisariam ser problematizadas. Entendendo a possibilidade de desdobramentos negativos (futuros) para a formação do leitor, acerca dos métodos, como os narrados pelas professoras, em que o código vem sendo trabalhado de forma isolada, por um (pseudo)ensino mecânico da correspondência entre a oralidade e a escrita. Assim, as crianças podem estar entendendo (erroneamente) que “ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras” (SOLÉ, 1998).

Bem como, diante do exposto, esperamos contribuir no sentido de incitar a elaboração de novas propostas de desenvolvimento profissional dos professores, a partir da identificação das suas necessidades reais diante da demanda de ensinar, bem como reconhecendo-os como agentes do seu próprio processo de formação, possam contribuir para que o professor se engaje no seu próprio processo formativo, refletindo sobre suas práticas e elaborando novas possibilidades da fazer (ação-reflexão-ação). Também reconhecendo o espaço da escola e sua potencialidade de interação e aprendizagem para a formação do professor, o que chamamos de formação em serviço. Sendo influenciados por diversos elementos com que se depara cotidianamente, que contribuem para a sua formação e outras diversas possibilidades: “informação”, “deformação”, “transformação”.

Em síntese, as narrativas das professoras indicam os seguintes elementos como constitutivos da sua formação profissional: o acesso à internet, a interação com as colegas professoras, a relação com a tutora (quando aluna de graduação), a prática docente, a leitura de teóricos (citados, Piaget, Ferreiro e Vygotsky) e as atividades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Os resultados indicam lacunas no processo que comumente se designa de formação inicial de professores e a pouca eficiência das propostas (ditas) de formação continuada, visto que o aperfeiçoamento do conhecimento específico, elemento indicado por essa pesquisa como uma necessidade oriunda do exercício da docência, não tem sido pauta dos currículos e das programações de atividades, ao que indicam os dados, diante da dificuldade do professor de justificar o embasamento teórico-metodológico que fundamenta a sua atuação nas turmas de alfabetização. Os dados aos quais não conseguimos dar visibilidade neste trabalho, porque a constituição das

categorias impôs-nos escolhas, acreditamos, terá lugar em pesquisas/desdobramentos futuros.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B.; CALIL, A.M.G.C. A construção do conhecimento profissional nas licenciaturas: a experiência do Pibid. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC, 2015. Disponível em:

<<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=1&titulo=&edicao=5&autor=&area=54>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BACK, A.C.D.P. **A multifuncionalidade da forma verbal** – sse no domínio funcional tempo-aspecto-modalidade: uma abordagem sincrônica. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2008.

BACK, A.C.D.P.; BORTTOLIN, A.M.P.; CARDOSO, J. Letramento: análise de uma prática pedagógica a partir do gênero poema. **Revista Exitus**, v. 3, p. 153-168, 2013.

BACK, A.C.D.P.; SCHLICKMANN, C.A. (Org.); CARVALHO, R.S. (Org.). **Língua e Ensino**: práticas de linguagem possíveis e reais. 1. ed. Criciúma: Ediunesc, 2014. v. 01. 216p.

BARBATO, S. Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: SCHOLZE, T.M.K.R. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 9.394/96**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRITTO, L.P.L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO, A.C.R. **O papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC)**. Criciúma: UNESC, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

CARTOXO, S.R.M. Demandas para a formação de professores alfabetizadores. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=1&titulo=&edicao=5&autor=&area=54>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, p. 202-219, dezembro/1999.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

GUEDES-PINTO, A.L.; GOMES, G.G.; SILVA, L.C.B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas/ SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 9. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KRAMER, S. **Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação**. Cadernos de Pesquisa, n. 106, 1999.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2004.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de**

nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MELCHIOR, Márcia Regina; GABRIEL, Rosângela. Dificuldades na aprendizagem da leitura: como levar o aluno a superá-las? In: GABRIEL, Rosângela; FLÔRES, Onici Claro; CARDOSO, Rosane; PICCININ, Fabiana. **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014.

MILESKI, Ivanete; SOUSA, Lucilene Bender de. A emergência da especialização cerebral para leitura de palavras. In: GABRIEL, Rosângela; FLÔRES, Onici Claro; CARDOSO, Rosane; PICCININ, Fabiana. **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Editora da UFRN/São Paulo, Editora Paulus, 2010.

NUNES, T. et al. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERFETTI, C.A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. Aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PLACCO, V.M.N.S. Condições materiais e imateriais para a permanência dos professores na escola. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=1&titulo=&edicao=5&autor=&area=54>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

REGO, L.L.B. **Alfabetização e letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009b.

_____. Entrevista: “A educação fora da escola”. **Revista de ciências da educação – UNISAL**. Americana, SP: ano XI, n. 20, p. 17-27, 1º semestre 2009c.

SCLIAR-CABRAL, L.; SOUZA, A.C. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, A.C. et al. (Orgs.). **A escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.

SILVEIRA, C.M. **O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina**. Tubarão: Unisul, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

SIMÓ, R.; ROCA, N. Aprender a ensinar. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SNOW, C.E.; JUEL, C. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A.C.; GARCIA, W.A.C. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

SPINILLO, A.G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TASCA, D.S.O.; GUEDES-PINTO, A.L. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n.90, p. 257-276, maio-agosto 2013.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

WOLFF, Clarice Lehnen. Consciência fonológica e alfabetização – estudos referentes à identificação e à produção de rimas. In: GABRIEL, Rosângela; FLÓRES, Onici Claro; CARDOSO, Rosane; PICCININ,

Fabiana. **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura.**
Curitiba: Multideia, 2014.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
– PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE
Mestranda: Fernanda Regina Luvison Paim.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Cristina Di Palma
Back.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a),

Contamos com a sua participação voluntária na pesquisa de dissertação, elucidando que os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, sobretudo, sua contribuição para pesquisas realizadas na área das práticas de alfabetização na escola.

Sua participação se efetivará por meio do preenchimento de questionário e da integração em entrevistas com vistas à pesquisa e à extensão relativas à alfabetização e seu processo de ensino e de desenvolvimento. Serão previamente marcadas datas e horários para essas interações conforme sua disponibilidade de horário, em consonância com a disponibilidade da pesquisadora.

A acadêmica que desenvolverá os procedimentos de coleta de dados está formalmente vinculada à instituição e seu programa de pós-graduação.

Lembramos que o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos sua autorização para o uso dos dados aferidos por meio de suas falas, entrevistas ou questionários com o intuito de produzirmos um trabalho científico (dissertação), lembrando que sua privacidade será preservada por meio da não identificação de seu nome.

Agradecemos sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes à pesquisa, estando ciente de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Compreendo que neste estudo as coletas de dados serão feitas a partir de minhas falas e do que produzirei por escrito. Autorizo o registro escrito de minhas falas e sua publicação para fins de divulgação de pesquisa, sem fins lucrativos, com a preservação de minha identidade.

Declaro que fui informado(a) de que não haverá qualquer vínculo empregatício nem recebimento de bolsa, uma vez que fui convidado(a) a participar deste estudo em caráter voluntário.

Declaro estar ciente de que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Criciúma, ____ de _____ de 2015.

Professor(a) – pesquisado(a)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX
 Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – UNAHCE
 Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE
 Mestranda: Fernanda Regina Luvison Paim.
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Cristina Di Palma Back.

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES: Este documento será utilizado para auxiliar a pesquisa de mestrado.

Dados Pessoais

Nome:

Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Dados de Docência

Escola(s) em que trabalha:

Turma(s) em que atua:

Carga horária semanal: () 20 h/a () 40 h/a () 60 h/a

Tempo de experiência profissional: ____ anos

Informações sobre sua escolaridade

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Médio – Normal/Magistério

() Superior Qual: _____

() Pós-graduação

Situação do curso superior

() Andamento

() Concluído

() Incompleto

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Tipo de Instituição: () Pública () Privada

Modalidade de ensino: () Presencial () EAD

Nome da Instituição de Ensino Superior:

Situação da Pós-graduação

Especialização

Qual área?

Mestrado

Qual área?

Doutorado

Qual área?

Outras atividades de formação continuada que tenha realizado nos últimos 5 anos:

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- ✓ Conta um pouco de sua história com a escola: como você lembra de ter sido aluna? Como você fez a escolha da profissão? O ambiente familiar interferiu? Que motivos te influenciaram?
- ✓ Relate sobre sua experiência profissional, momentos que você considerar relevantes e que desejar compartilhar.
- ✓ Como você vê seus alunos, o papel da escola e o seu próprio papel nesse processo (alfabetização)?
- ✓ Conta um pouco sobre as suas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, suas concepções no que se refere a: O que é alfabetizar? O que é letrar?
- ✓ Por onde se inicia o processo de alfabetização? Haveria uma rotina, um jeito certo de fazer... como é isso?
- ✓ Por onde começar? Como você organiza a rotina da turma? De que forma são estabelecidas regras e normas da classe?
- ✓ Que critérios você utiliza para considerar seus alunos alfabetizados? Estão muito distantes do ponto de vista teórico? O que quero dizer é que, às vezes, a prática passa nos orientar... fale um pouquinho sobre isso.
- ✓ Que estratégias você adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?
- ✓ De que forma você avalia a sua formação inicial e as implicações para a sua prática pedagógica que desempenha hoje? Como você pensa a relação teoria e prática?
- ✓ Relate sobre as suas experiências de formação continuada.

APÊNDICE D – CONTEXTO AMPLIADO

Ocorrência 11

E: E sobre isso que tu falavas, que cada um está em um nível de aprendizagem, como é que tu te organiza, como é que tu organiza o teu planejamento, para estar contemplando a todos? Tu consegue contar um pouco, de como é essa rotina da sala de aula?

P9: Como é que é o nosso trabalho, não só meu, mas da escola toda: a gente faz a recuperação paralela, o meu planejamento é um só. Eu não faço um planejamento para cada criança, de acordo com as especificidades da criança, não. Eu não faço isso, isso não é realidade. Isso é utopia. Eu já ouvi falar bastante disso, mas é bem complicado. A gente faz um planejamento, agora o atendimento é que é individualizado e que daí difere. Aí é que vem a diferença do trabalho. E as crianças com mais dificuldade, a gente tira da sala de aula. Em qual aula? Em Artes não, porque é curricular. Em Educação Física também não, porque é curricular. Mas na aula de Letramento, a gente tira a criança da sala de aula, traz para a biblioteca e faz a recuperação paralela, aí eu trabalho aquela alfabetização bem específica, de acordo com o que a criança está precisando. Se ela está pré-silábica, eu trabalho com os jogos, pra poder alfabetizar. Se ela já está escrevendo palavrinhas, eu trabalho a produção de textos, de frases. Tem criança que aglutina as palavras por muito tempo, a gente tem que dar uma ajuda mais individualizada pra ela poder perceber as palavras, quando elas são separadas ali. Então, na verdade, o planejamento é um só. Agora o meu trabalho com elas aí é que difere. Por exemplo, eu dei uma atividade numa folha, a mesma folha para todo mundo, mas aqueles que têm mais dificuldade eu vou estar ali do lado. Até porque as nossas turmas elas não são muito cheias, então eu consigo fazer isso.